

Lucas Vezzani

**CRÍTICA À CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA  
A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO  
BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Ciências Sociais, Departamento  
de Sociologia e Ciência Política do Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas da  
Universidade Federal de Santa Catarina,  
como requisito parcial para obtenção do grau  
de Licenciatura no Curso de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta

Florianópolis

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Vezzani, Lucas

Crítica das Ciências Sociais a constituição da Educação Musical escolar no Brasil / Lucas Vezzani ; orientador, Antonio Alberto Brunetta Brunetta, 2018.  
107 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Formação Musical. 3. Métodos Ativos. 4. Theodor W. Adorno. 5. Murray Schafer. I. Brunetta, Antonio Alberto Brunetta. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Lucas Vezzani

**CRÍTICA À CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA  
A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NO  
BRASIL**

Trabalho apresentado e aprovado pela Banca Examinadora em.

Florianópolis, 21 de Junho de 2018.

---

Prof. Tiago Daher Padovezi Borges, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Maria

---

Prof. Jacques Mick, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Jason Lima e Silva, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

## RESUMO

A educação musical escolar se constitui na história da educação em diálogo com o pensamento social e as Ciências Sociais. Utilizada pelas instituições educacionais majoritariamente como ferramenta de controle social, assume sua face crítica a partir dos métodos ativos em educação musical. A contribuição de Theodor W. Adorno pelo com a noção de formação, experiência estética e filosófica é um relevante fio condutor da investigação sobre o lugar da transformação social nas teorias pedagógico- musicais.

**PALAVRAS- CHAVE:** Educação musical. Formação. Experiência estética. Experiência filosófica.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL</b> .....	<b>13</b>
2.1	O CANTO ORFEÔNICO NO ESTADO NOVO: EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL E TOTALIRISMO .....	16
2.2	A EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1988).....	20
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PARÂMETROS</b> <b>CURRICULARES NACIONAIS PARA OS ANOS FINAIS</b> <b>DO ENSINO FUNDAMENTAL (1998) E PARA O</b> <b>ENSINO MÉDIO (2000).....</b>	<b>25</b>
3.1	TEMAS TRANSVERSAIS: ECOLOGIA ACÚSTICA .....	31
3.2	A MÚSICA NAS “ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS .....	37
3.3	AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA .....	42
<b>4</b>	<b>A MÚSICA ENQUANTO MERCADORIA NO</b> <b>CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL: SEMI</b> <b>FORMAÇÃO, RAZÃO INSTRUMENTAL E CULTURA</b> <b>DE MASSAS.....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE MÚSICA .....</b>	<b>61</b>
5.1	OS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: PRIMEIRA GERAÇÃO .....	81
5.2	A SEGUNDA GERAÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS .....	102
<b>6</b>	<b>POR UMA FORMAÇÃO ESCOLAR NAS SOCIEDADES</b> <b>INDUSTRIAIS TECNOLÓGICAS DE MASSA .....</b>	<b>115</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com Música e Ciências Sociais junto de jovens e crianças remete à minha trajetória de vida, onde as artes e a filosofia ocupam lugar central em minha formação como um todo.

Tive algumas boas professoras e professores nas escolas em que estudei, e acredito que estas experiências positivas com a música, dentro e fora do espaço escolar, motivaram minha orientação profissional enquanto docente e também são parte da justificativa deste trabalho de pesquisa.

As experiências escolares que estabeleci primeiramente com a música tiveram início no meu primeiro ano na escola. Frequentei o ensino infantil e fundamental em uma pequena escola particular em São Paulo onde a diretora, maestra e licenciada em música, lecionou durante a maior parte dos 10 anos que estudei lá, quando não, tive outras/os professoras/es de música contratados pela direção – que eu me lembre nunca ficamos um semestre até a 5ª série fundamental sem trabalhar canto, flauta ou percussão. A prática diária de música por todas as crianças com base em repertórios multiculturalistas era, portanto, um aspecto marcante do cotidiano nessa escola.

Foram alguns professores particulares que tive e amigos músicos, em um campo de circulação social e experiências práticas e teóricas que se ampliaram até completar o ensino médio, iniciei a graduação em Ciências Sociais, mudando também de cidade, passo a manter uma relação mais autodidata e independente com a música.

Durante grande parte minha formação musical, recordo que as metodologias utilizadas, tanto na escola básica que frequentava como com professores/as particulares, foram na maioria tradicionais, assentadas na transmissão de saber previamente determinados, na repetição cognitivo- motora e sempre na posição sentada, em que a expressão corporal e criativa dos alunos raramente tinham lugar para se desenvolver.

Com exceção da educação infantil em que as memórias não me permitem acesso, no restante de minha formação escolar foram maioria os processos educacionais-formativos musicais em que predominaram uma educação musical em que a reprodução manual e vocal de composições consagradas. A partir de meu material didático da época e das minhas memórias, lembro de sempre priorizarem o ensino de música a partir da iniciação técnico-motora direta em um instrumento ou no canto a partir da leitura, em aulas separadas daquelas de teoria musical necessárias a complementação exigida pela aula de

instrumento.

Apesar de adorar as aulas de música não conseguia entender nada sobre aquelas bolinhas pretas e brancas da partitura, tocando e cantando as peças geralmente “de ouvido”, assim como outros colegas, somente utilizando da memória musical e da imitação, o que me faz acreditar que as professoras que tivemos, com exceção de uma que trabalhou canto sem notação ou escrita, sabiam disso e também não interviam de modo a nos repreender por essa dificuldade, priorizando uma transmissão de saberes pré-estabelecidos em que a relação professor-aluno era considerada em seu aspecto qualitativo. Por outro lado, muitos professores dedicaram muito tempo a ensinar leitura e escrita musical tradicional para nós sem obterem êxito.

Os métodos ativos em educação musical, surgidos no século XX constituem um marco teórico na ciência pedagógica musical ao apresentarem as primeiras propostas de educação musical integral. Buscando superar o individualismo e o tecnicismo mental repetitivo-motor que vigoraram e vigoram enquanto tendências pedagógicas musicais.

Pressupondo, em unanimidade, que o estudo sobre a grafia musical não deve ser precocemente exigida enquanto conteúdo memorizado do aluno desconsiderando suas experiências teórico-práticas prévias com a matéria da música e dos sons, os educadores também propõem modos de relação com os instrumentos musicais alternativos ao tecnicismo, a partir de propostas de ações docentes em processos educacional-formativos musicais que considerem, acima da formação de instrumentistas, mas sem descartá-la, o desenvolvimento corporal, cognitivo-motor, sensível, expressivo, psicológico, ético, filosófico e estético do ser através da Música.

As motivações para esta pesquisa se originam há cerca de 4 anos, quando, a partir de trabalhos desenvolvidos com o grupo de Boi de Mamão do Campeche<sup>1</sup>, comecei a me envolver com a comunidade local do bairro que também morava. Descobri junto ao artesão e mestre do grupo, que atuava com oficinas plásticas sobre boi de mamão, o espaço aberto em projetos *extra-curriculares* para musicalização e artes no contra-turno do ensino fundamental de algumas escolas municipais e ONGs vinculadas à Prefeitura de Florianópolis.

Trabalhei basicamente em dois contextos distintos que me

---

<sup>1</sup> Manifestação da cultura popular afro-brasileira e açoriana do litoral catarinense, hoje mais incidente em Florianópolis, onde muitos bairros ainda possuem seus respectivos grupos que se apresentam em variadas ocasiões comemorativas.



exigiram, para além da experiência que tinha enquanto aluno de música de escolas particulares, a pesquisa por conta própria frente à complexidade da profissão e do conhecimento específico em relação ao qual eu não possuía nenhum domínio formal.

As demandas providas dos alunos ressoavam para mim, enquanto licenciado em formação em Ciências Sociais, como pedidos de ampliação dos meus objetivos gerais e específicos para além da formação técnico-instrumental e técnico-teórica que estava habilitado a oferecer mediante minha modesta experiência prática e nenhuma formação acadêmica no campo da educação musical. À meu ver, as crianças e jovens para os quais lecionava, clamavam verbalmente e também de sucinta para que seus repertórios e interesses relacionados ao mundo dos sons e da música fossem ouvidos, debatidos, tocados e incorporados em meus planos e planejamentos de aulas. Esta apreensão do campo escolar me levou a pesquisar livros sobre ensino de música da biblioteca da UFSC e da UDESC e na *internet*, assim como a buscar cursos de formação, a maioria vinculados à Escola Livre de Música Franklin Cascaes, no Centro e no Bairro do Campeche, em Florianópolis.

O primeiro contexto em que comecei a lecionar música foi a Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Cunha, no bairro Campeche, onde ingressei em 2015 como professor de violão no contraturno e de musicalização, ambas para as séries finais do Ensino Fundamental, através do projeto Mais Educação<sup>2</sup> que visa a educação integral na escola pública. No final de 2015 iniciei também um projeto de musicalização na ONG Associação Pais e Amigos da

---

<sup>2</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Sua operacionalização é feita por meio do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) na perspectiva da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. As escolas que aderem ao programa ampliam a jornada escolar por meio de atividades optativas: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Criança e do Adolescente<sup>3</sup> no bairro Morro das Pedras, que se estendeu até o final de 2016, onde atendi cerca de 90 crianças do Ensino Fundamental da região do sul da ilha.

Em 2017, retorno à EBM Brigadeiro lecionando, através do Programa Novo Mais Educação<sup>4</sup>, como professor de Musicalização e Violão para as séries finais nos contra-turnos; e lecionando no Programa Mais Cultura<sup>5</sup> “Boi – de – Mamã o”, ofertados para 6 turmas das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental.

A partir destas experiências de docência entrei em contato com a situação do ensino de música em duas realidades escolares diferentes, o que me despertou para aprofundar o debate sobre a educação musical na escola pública em Florianópolis, tendo em vista que para a maioria dos alunos eu fui, ou sou, o primeiro professor de música. O fato de a Educação Musical constituir conteúdo curricular obrigatório desde 2008, segundo a Lei 11.769, não se mostra na prática enquanto realidade.

Pude compreender nestes anos alguns desdobramentos e dilemas práticos e estruturais da escola pública e do sistema público de ensino referentes a essa lei, que, como veremos estão intimamente relacionados às suas origens europeias e processos históricos que permeiam a luta pelo espaço escolar da educação musical.

Desde o decreto nº 5692/71, baixado sob a Ditadura Militar de 1964, que o ensino de música tem sido sistematicamente excluído

---

<sup>3</sup> As Secretarias de Assistência Social do Estado de Santa Catarina oferecem vagas para oficinairos (facilitadores sociais) para as instituições que lhe vinculam, geralmente ONGs e Centros de Referência em Assistência Social (CRAS).

<sup>4</sup> O Programa Mais Cultura nas Escolas foi regulamentado pela Resolução nº4 de 31/03/2014 em ação conjunta do MEC e do MINC “[...] tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas.”

<sup>5</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, inclui em sua proposta aulas de reforço escolar em Português e Matemática, ministrado por voluntários remunerados - atividades normalmente desempenhadas por professores/as contratados/as no regime temporário.

enquanto conteúdo curricular exclusivo pela LDB, assim como todos os campos da artes que atualmente compartilham na escola uma única disciplina, Artes, a qual é preenchida com um(a) professor(a) com licenciatura plena em uma das áreas. Como aponta Fonterrada (2008), com tanto tempo sem música na escola o senso comum estabelecido entre comunidade escolar e sociedade sobre o papel da educação das artes consente como lugar do desenvolvimento da expressividade desassociado de reflexão crítica.

Kater (2004) aponta que mesmo com os atuais cursos superiores de Licenciatura em Música, os quais têm contribuído significativamente para a ocupação da disciplina de Artes por educadores musicais licenciados nas escolas públicas, o ensino desta área do conhecimento no Brasil é predominantemente realizado por voluntários, monitores, assistentes, bolsistas ou “oficineiros” ministrando cursos extracurriculares sob a temática musical.

Nesse sentido, este trabalho busca cruzar teorias e intelectuais da Sociologia, pedagogia musical e história da educação musical a fim de compreender avanços e entraves da constituição da disciplina de Educação Musical nas escolas públicas do Brasil partindo da revisão bibliográfica sobre a história dos métodos de educação musical no ocidente até a chegada da educação musical com os portugueses em território brasileiro, tendo em vista estabelecer associações com a proposta de formação com base na crítica do sociólogo Theodor W. Adorno.

Expostos nas obras *Dialética do Esclarecimento* (1947), *Educação e Emancipação* (2006) *Introdução à Sociologia da Música* (2011), os conceitos de indústria cultural, razão instrumental, sociedade administrada (industrial), obra de arte total, formação e semi-formação, educação para a emancipação e da relevância da filosofia e da estética como elementos que o educador deve utilizar para proporcionar experiências aos seus alunos em um mundo desencantado, serão o pano de fundo para esta retrospectiva histórica cujo principal objetivo é investigar construir uma reflexão sobre as possibilidades de formação através da música nas escolas das atuais sociedades industriais e de massa.

Na primeira parte do trabalho faço uma revisão bibliográfica com foco na trajetória da educação musical no Brasil, principalmente com base no livro *De tramas efíoras: um ensaio sobre música e educação* de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) entre outras obras e autores.

Aproveito o material para comparar as metodologias de ensino

de música à luz do estudo que faz Demerval Saviani sobre as tendências pedagógicas e político-ideológicas que permeiam a história das teorias pedagógicas brasileiras em *Escola e Democracia* (1999), de forma a estabelecer paralelos entre os princípios das tendências pedagógicas gerais delineadas com por aquelas específicas ao campo da música elencadas em Fonterrada.

Desta forma busco identificar os pressupostos teóricos das correntes pedagógico-musicais ocidentais e suas influências na história da educação musical do Brasil o que, à luz da sociologia crítica de Adorno, pretendo pensar nas possibilidades de uma proposta de formação musical integral para educadores musicais, identificando possíveis contribuições das Ciências Sociais para o estabelecimento de uma educação musical crítica.

## 2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

As concepções de educação musical que existiram ao longo da história do Brasil refletem os valores, hábitos, condutas e visões de mundo da sociedade de cada época. A reflexão sobre os significados da música e do seu ensino nos períodos históricos de uma forma geral no ocidente é fundamental para compreender os atuais desafios que se colocam para a reinserção da educação musical na escola pública, após quase quatro décadas de exclusão da escola pública.

Após a chegada dos portugueses inicia-se a imposição do projeto político e cultural da metrópole através da submissão de nações indígenas nativas e africanas, no início em grande parte levada a cabo pelos jesuítas. Primeiros pedagogos do Brasil, os jesuítas trouxeram ideias e práticas que influenciam as concepções hegemônicas de educação desenvolvidas na história, e também de educação musical (FONTERRADA, 2008).

A ordem dos jesuítas foi criada no século XVI por Inácio de Loyola, militar e nobre convertido que fundou a Companhia de Jesus, ordem religiosa e militar de caráter viril e fundamentalista, para servir à coroa portuguesa. Segundo Fonterrada (2008) a ação jesuítica pode ser caracterizada, pelo rigor metodológico, pela inspiração militar e pela imposição da cultura portuguesa sobre as demais, a fim de dominar estes povos culturalmente e transformá-los em mão de obra escrava para a produção colonial. Teria sido criado por eles, portanto, a primeira proposta pedagógica em educação musical no Brasil.

Loyola, o fundador da ordem, escreveu em 1534 os *Exercícios Espirituais*, cartilha que contém preceitos metodológicos fundamentais da ordem como:

[...] programação minuciosa das tarefas do dia, estabelecimento de objetivos e metas, recordação do programado no dia anterior e comparação com o efetivamente realizado, no caso, tratando de exercícios espirituais mas facilmente transposto para outras áreas. Há, nos *Exercícios*, um conjunto de regras que cobre todas as esferas da atividade humana: regras para desenvolver a imaginação, regras para dar esmolas, inclusive regras para sentir “adequadamente”. [...] Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que

evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos [...] que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus (FONTERRADA, 2008, p. 209).

Segundo o pesquisador jesuíta Clóvis Lugon (2010) o primeiro “mestre de música” da Ordem dos Jesuítas foi o francês Louis Berger, de Abbeville, pioneiro a “ensinar” música europeia aos indígenas.

Desde o início do século XVII foi criada em cada redução (cidades jesuíticas que reduziam o tamanho das terras indígenas com a finalidade de converter povos indígenas ao cristianismo) “uma escola de canto, música e dança [...] uma escola nacional de música, para a qual eram selecionados, em cada redução, os alunos mais dotados [sendo que] todos os instrumentos musicais saíam das oficinas dos guaranis” (LUGON, 2010, p.104).

O autor jesuíta conta que as orquestras, músicos e instrumentos guaranis (principalmente violinos) se tornaram famosos na Europa por terem qualidade semelhante ou superior às peças europeias, o que gerou elogios por parte dos nobres “progressistas”, e desavenças e até represálias, daqueles do alto escalão que discordavam de um princípio de projeto pluriétnico de construção de nação, como sementes do que viria a ser a *eugenia*<sup>6</sup> tempos mais tarde.

Durante todo o período colonial a educação em geral e o ensino de música em particular estavam diretamente associadas à Igreja Católica e as formas e repertórios cristão-europeus e aos preceitos organizacionais e ordenadores do trabalho pedagógico jesuíta.

Com a vinda da família real em 1808 a música ocidental passa a acontecer oficialmente para além do âmbito sacramental-religioso da

---

<sup>6</sup> Criada no século XIX por Francis Galton a eugenia é um conjunto de práticas e ideias, impulsionada no Brasil no século XX, relativas ao desejo de aprimoramento da raça humana com base nos estudos genéticos da hereditariedade. Segundo Munanga (2004) os eugenistas buscam “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, cuja características fenotípicas são tidas como responsáveis pelos traços morais, intelectuais, psicológicos e estéticos”.

Igreja com a abertura comercial à apresentação de óperas e outros estilos da época em teatros, mas ensino de música institucionalizada, de uma forma geral, não sofre alteração, mantendo-se os mesmos repertórios e referenciais estéticos.

Em 1845 são fundados no Rio de Janeiro o Conservatório Brasileiro de Música e em São Paulo o Conservatório Dramática Musical, iniciando assim a constituição de um campo especializado na vertente clássica do ensino de música, que é a formação de músicos profissionais para orquestra. Conforme o paradigma pedagógico musical hegemônico da época, mas ainda atuante na contemporaneidade, privilegiava-se o ensino técnico do instrumento para a execução de peças. Trabalhando como docente em música, me deparo cotidianamente com situações em que funcionários da escola, alunos e pais ainda entendem como sinônimos *ensino de música* e *ensino de instrumento* (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Finalmente, em 1854, o império brasileiro instituiu o ensino de música nas escolas públicas brasileiras delineando somente que seria composto por dois níveis – noções de música e exercícios de canto. Quase três décadas depois, no período republicano, o decreto federal nº 981, de 28 de novembro de 1890, determinou a exigência de “formação especializada do professor de música” (JANIBELLI, 1971, p. 41).

Houve ainda criação, por Dom Pedro II em 1885, da Escola de Santa Cruz para negros escravizados, que continha música em seu currículo e se encaixou em meio à uma das poucas iniciativas do poder instituído visando alguma formação e profissionalização de crianças negras da época, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho em contexto de pré-abolição da escravatura (BEAKLINI & BONATO, 2012).

No século XX, o professor Anísio Teixeira, orientando do estadunidense John Dewey, traz ao Brasil, em meio as reformas da Escola Nova, a concepção de seu mestre de que a arte deve ser socializada, deselitizada, ocupando lugar central nas comunidades. Avanços importantes em relação à embolorada concepção de ensino de música como ensino de instrumento foram propostas: a desconstrução da ideia de talento e da arte boa ou ruim, e a ampliação do acesso à obra de arte como produtor são fundamentais para a formação integral do ser humano (DEWEY, 1976 apud FONTERRADA, 2008).

O Instituto de Educação Caetano de Campo, escola pública de excelência da época, por exemplo, continha aulas de música com

teor totalmente diverso daqueles das escola especializadas formadoras de instrumentistas. Tinha como missão permitir o acesso da população à prática musical aplicando-se o método analítico de João Gomes Junior e do maestro Gomes Cardim que associava diretamente o desenvolvimento da linguagem verbal e escrita ao desenvolvimento de outras linguagens, entre elas a musical, com base em teorias, norte americanas e europeias, do desenvolvimento cerebral.

O Decreto nº 981, de 1890, delineou as primeiras normas para a Música na escola durante o período republicano. Nos anos seguintes a este decreto a legislação nacional continuou sem abranger sistematicamente o ensino de música para o território nacional, mas foram registrados diversas localidades que incorporaram propostas de ensino e práticas musicais em contextos escolares especialmente no Distrito Federal, então localizado no Rio de Janeiro (PARECER CNE/CEB nº 12, 2013, p.4).

Mario de Andrade, de dentro do movimento modernista, marca a década de 1920 defendendo a função social da música e a importância e o valor do folclore como sinônimo de resgate e registro amplo das culturas transmitidas oralmente do Brasil, em uma época que a identidade brasileira começava a conquistar território entre os educadores musicais. Heitor Villa-Lobos, colega de Mario de Andrade, também como professor de conservatórios, implementou no Brasil o Canto Orfeônico, maior projeto de educação musical pública da história do Brasil.

A retrospectiva acerca dos marcos legais e teóricos sobre a implementação do Canto Orfeônico como programa nacional de ensino música coincide com o estabelecimento da indústria brasileira, em especial a fonográfica que sob a Era Vargas explicita aspectos sócio-históricos relevantes para este estudo na medida em que contribuem para a compreensão acerca da constituição da educação musical em relação à indústria cultural, fatores que serão retomados mais adiante com a proposta de formação através das obras de arte em Adorno.

## 2.1 CANTO ORFEÔNICO NO ESTADO NOVO: EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL E TOTALITARISMO

Em 1931, Heitor Villa-Lobos é convidado pela superintendência do Ensino Público no Distrito Federal para assumir a Diretoria do Ensino Artístico da Prefeitura do Distrito Federal. No mesmo ano institui o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória no Rio de Janeiro, medida adotada em seguida para todo território



nacional com a Reforma Capanema iniciada no âmbito escolar a partir das Leis Orgânicas de Ensino a partir dos decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931. nº24.794, de 14 de julho de 1934 e nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.

Neste período, o fortalecimento da educação musical no currículo escolar se deu com a criação de centros de formação docente e mediante ampliação da publicação de livros didáticos e a criação de instituições responsáveis pela formação de docentes em música para essa nova demanda como a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), em 1931, e o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942 (AMATO, 2009, p. 7).

Assim, entre 1930 e 1960 vigorou no sistema nacional de ensino o canto orfeônico, projeto do maestro Villa-Lobos, originalmente desenvolvido para o Rio de Janeiro, mas que por fim tomou proporção nacional, pois suas propostas pedagógicas de criação de um repertório nacional baseado na retirada minuciosa de elementos da cultura popular brasileira atendiam às demandas de integração nacional da ditadura do Estado-Novo, de Getúlio Vargas. A música nesse período fora utilizada pelo governo federal com finalidades nacionalistas a partir de funções sociais específicas no sentido que Adorno (2011) associa a ligação entre música de consumo e comportamentos sociais nas ditaduras políticas pelas funções disciplinares e de consolo (reconforto coletivo) que desempenham nos processos formativos do ser humano durante o consumo dos bens culturais industrializados no tempo livre do trabalho, tornado produtivo.

Villa-Lobos teria conhecido, em viagem à Europa, os métodos ativos de educação musical (discutidos no terceiro capítulo deste trabalho), em especial a proposta pedagógico-musical do nacionalista Húngaro Zoltan Kodály, que defendia a utilização de materiais folclóricos e populares selecionados das tradições orais dos povoados rurais do território nacional, a ênfase no ensino de música por meio do canto coral (como meio de democratização do acesso a essa arte), o uso da monossalfa (técnica didático-pedagógica que se utiliza de um conjunto de sinais destinados a exercitar a capacidade solfejar (cantar ritmos e melodias musicais) dos alunos.

Embora o canto orfeônico fosse inspirado em Kodály, em muito diferia de suas propostas na implementação uma vez que apesar de adotar os mesmos procedimentos teóricos e práticos de base, não exigia o mesmo rigor em sua aplicação. A ênfase da ação pedagógica, no caso brasileiro colocada no incentivo à experiência musical, que se tornou acessível a milhares de estudantes que se juntavam em estádios

para cantar música brasileira nas grandes concentrações orfeônicas que aconteciam por ocasião das festividades cívicas de forma que todos participassem direta ou indiretamente, de forma semelhante à que os jesuítas utilizaram métodos de musicalização católicos à grandes grupos para converter os indígenas (VILLA-LOBOS, 1940, 1941 apud FONTERRADA, 2008, p.213).

O deslocamento da ênfase pedagógica dos procedimentos teóricos e práticos para os conteúdos e a experiência musical deve-se, em grande parte, a influência que Villa-Lobos obteve das inovações do métodos musicais associados à seleção de repertórios folclóricos que aprendera a articular a música como veículo dos ideais nacionalistas do “[...] civismo, propaganda e trabalho quando esteve na Alemanha nazista em 1936, ao retornar do Congresso de Educação Musical realizado em Praga” (GOLDEMBERG, 2002 apud AMATO, 2009, p. 11).

Há toda uma corrente de estudos acadêmicos que apontam como este projeto de educação musical em nível nacional serviu de alicerce ao regime totalitarista varguista, servindo de peça-chave para a formação de uma identidade nacional pela seleção e racionalização de elementos pontuais eleitos da cultura popular a constituírem um folclore, como também a partir de conteúdos precisamente selecionados; de uma classe trabalhadora e consumidora a ser unificada pelo indução ao êxodo rural através da ode à coletividade rural e ao individualismo, obstáculos sociais que impedem o progresso e a urbanização das cidades, expressas em músicas de Villa-Lobos que resgavam a figura do chefe da nação, da exaltação da figura do bandeirante como desbravador e domador do indígena, do negro, do desconhecido e da natureza (RIBEIRO DE NORONHA, 2009).

As culturas trazidas por imigrantes europeus e orientais foram também sistematicamente repreendidas pela seletividade folclórica estatal, sendo vasto o campo de estudos que relaciona a Ditadura do Estado Novo com as políticas de restrição às suas línguas, religiões e costumes, assim como às suas estratégias de resistência ao contexto político “de exceção”.

Alinhado à corrente ideológica do nacionalismo, o projeto educacional musical do período Vargas serviu de veículo da defesa do ideal patriótico tendo como função social - reiterando Adorno quando afirma que - “o Estado platônico disciplina os seus cidadãos incitando-os tanto para a salvaguarda do Estado como de sua própria existência, inclusive na música [...]” exprimindo como formação moral e cívica constituía uma formação ideológica enquanto ferramenta de manipulação das classes dominantes (ADORNO, 1999, p. 68 apud

AMATO, 2009, p. 10).

Sentimentos como o de unidade nacional e de pertencimento identitário, no sentido de legitimar a política econômica varguista de industrialização sistemática dos setores produtivos nacionais, coincidiam com o interesse em converter as classes pobres em força de trabalho operária, de forma atender as demandas materiais da nação:

Através do canto coral, se quer levar a população ao transe cívico, composto de êxtase e ascese, identificação fervorosa e introjeção da autoridade. A música tem de, ao mesmo tempo, desencadear forças afetivas e represá-las; detoná-las e contê-las; liberá-las e dirigi-las. [...] O projeto do canto orfeônico quer fazer com que o corpo social se exprima, desde que não faça valor seus direitos, mas que se submeta ao culto e às ordens de um chefe (WISNIK, 1982, p. 188-189).

No Guia de Canto Orfeônico, material didático utilizado na época, muitas canções trazem o nacionalismo para o centro da expressão musical e poética como a Canção Cívica, Canção Patriótica Brasileira e o Canto Patriótico em meio a muitos outros (VILLA-LOBOS, 1940; 1951).

Por exemplo, a marcha *Brasil*, composta por Thiers Cardoso e arranjada por Villa-Lobos exprime em sua letra a mais profunda submissão da vida à condição de servente militar do brasileiro em:

*“Ah! Salve! Pátria gentil, amado Brasil  
nossa terra querida/ Para tua grandeza, glória e  
defeza tu tens a nossa vida/ [...] Brasil... nome  
sagrado/ Marchando resolutopara a guerra todo  
o vigor que nosso corpo cerra é teu!/ Só teu...  
Brasil amado [...] / Da Pátria minha que tanto  
penso/ Qual cisne/Qual linda garça/ Que ahi vai  
cortando os ares/ Vai navegando sob um belo céu  
de anil... / A minha galera vai cortando os bravos  
mares... / Os verdes mares, os mares verdes do  
Brasil! [...]”* (VILLA-LOBOS, 1951, p. 26-31).

A educadora musical Brito (2006) elenca que o objetivo da unificação nacional pelo Estado Novo estabeleceu o uso único da língua portuguesa (constituindo crime o

uso de línguas estrangeiras ou nativas)<sup>7</sup> e cassação de ideologias distintas daquela considerada oficial<sup>8</sup>. Da mesma forma que para a construção do currículo do canto orfeônico foram eleitos elementos úteis e representativos para a invenção de uma identidade nacional, havia um esforço por parte dos *Guias Práticos* e da formação docente da época em considerar a música popular como uma ameaça à música erudita nacionalista, sempre associada à desordem e imagens negativas. O folclore enquanto uma mistura de elementos eruditos e populares selecionados surgia então como solução para remediar o que era então considerado como selvageria (RIBEIRO DE NORONHA, 2009, p. 3).

## 2.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1988)

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1964 trouxe novas orientações a educação nacional sem mencionar qualquer intenção de continuidade do canto orfeônico ou do espaço destinado ao ensino de música na escola pública, que diferente das LDB anteriores, não faz qualquer menção ao ensino de música, inaugurando o início de um processo de exclusão formal e real do espaço escolar, o que duraria três décadas.

Em 1971 a nova LDB, proposta pela Lei nº 5.692, definiu “Educação Artística” na legislação nacional como *atividade* (e não mais conteúdo curricular de *disciplina*) obrigatória ao 1º e 2º graus da época (ensinos fundamental e médio), assim denominada até 1980. Com

---

<sup>7</sup> Decreto nº 24.215, de 9 de maio de 1934, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. (BRASIL, 1934) assim como o Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território colonial e afirma em seu artigo 40º, que “o conselho de Imigração e Colonização poderá proibir a concessão, transferência ou arrendamento de lotes a estrangeiros da nacionalidade cuja preponderância ou concentração no núcleo, centro ou colônia, em fundação ou emancipados, seja contrária à composição étnica ou social do povo brasileiro” (BRASIL, 1938).

<sup>8</sup> Ideologia aqui é concebida como instrumento da classe dominante, a qual sistematiza imagens e ideias que não exprimem a realidade social, mas a representam; tais representações coletivas – universais e abstratas – colocam como verdade a realidade social tal como é vista pela classe dominante, substituindo os conhecimentos tradicionais, o papel dos mitos e dos sistemas teológicos (CHAUÍ, 2006).

a Educação Artística se sedimentou o ensino polivalente em Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico e Música) e a cultura escolar “foi se acostumando” a não ter aula de música. Fonterrada (2007) levanta que os cursos de Licenciatura em Educação Artística, surgidos em 1974, tinham caráter polivalente, ou seja, o professor de educação artística deveria dominar as quatro áreas de expressão artística e escolher uma das áreas específicas a partir do terceiro ano como habilitação da Licenciatura Plena, ou concluíam a Licenciatura Curta que tinha dois anos de duração.

Esse quadro estrutural institucional foi determinante para o afastamento da educação musical e de educadores musicais do espaço escolar e implicou na drástica redução de professores de música no país, o que abalou “o fortalecimento da disciplina, pois a própria organização dos cursos não permitia o aprofundamento do estudo em nenhuma das linguagens”(FONTERRADA, 2007, p.4).

Na prática, desde a LDB de 1971, a tentativa de socialização do ensino de música decresceu ou foi inexistente nas escolas dos ensinos fundamental e médio. Desta forma, foi se configurando sua exclusão da escola até a década de 1990, a medida que se tornou uma área de formação exclusiva das Escolas Livres de Música, conservatórios, cursos técnicos e superiores, permanecendo em algumas escolas particulares e pouquíssimas públicas.

Devido ao princípio curricular da polivalência o número de arte-educadores com habilitação em música foi extremamente reduzido, e a atividade musical na escola pública foi, senão enfraquecida, extinta. Uma das poucas referências explícitas à Música é encontrada no Parecer CFE nº 540/1977, dedicado ao “tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei nº 5.692/71”, dentre esses a Educação Artística. O Parecer reconheceu a inadequação do tratamento dado à Música nas escolas, trabalhada isoladamente como teoria musical ou como canto coral. Assim, em seus termos “a Música era tratada como disciplina em muitos casos [...] mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem [...] à criatividade e à auto-expressão dos educandos”.

Em 1987 é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Após a sua criação e o aumento significativo na produção acadêmica dentro da área da Música - e das pesquisas relacionando outras áreas de conhecimento como Educação, Medicina, Psicologia e Antropologia - forneceu as bases para a retomada de um movimento nacional sobre a inclusão da Música na escola. Nesse ritmo, em 1991, é fundada a Associação Brasileira

de Educação Musical (ABEM).

A LDB nº 9.394 de 1996 traz poucos mas significativos avanços legais e curriculares na trajetória da disciplina.

As artes voltam a ser consideradas conhecimento legítimo (não mais “atividade”) e torna-se conteúdo curricular obrigatório da educação nacional. O quadro legal e curricular conquistado favoreceu os primeiros encaminhamentos no sentido da estruturação de cursos superiores e licenciaturas específicas nas várias linguagens artísticas, dentre elas a Licenciatura em Música. Dentro de dois anos foram reconhecidas, em nível curricular, as especificidades das diferentes linguagens artísticas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pela Câmara de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ambas de 1998.

Em 2004, a Resolução CNE/CES nº 2, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música. Dois anos depois é formado o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), constituído pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM), pela Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), pela Rede Social da Música e pelo Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM), reunindo, também, políticos de diversos partidos e artistas. Enfim, a partir de um amplo movimento nacional de dois anos e que envolveu membros do poder público e da sociedade civil, a Lei nº 11.769/2008 é aprovada mediante movimento social autointitulado “Quero Educação Musical na Escola”. O debate e a busca de estratégias para o cumprimento da Lei nº 11.769/2008 ganhou fôlego em todo o país. A Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a matéria por meio da Parecer CNE/CEB nº 10/2008.

No dia 24 de julho de 2009, no IX Festival de Música de Ourinhos, em São Paulo, realizou-se o Seminário “Ensino de Música nas escolas”, que contou com a presença de representantes das entidades da área educacional e musical. Em 2011, a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu uma reunião com especialistas da área da Música para discutir o ensino de Arte e de Música nas escolas. Dessa reunião resultou um documento com subsídios ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que definiu as Diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 12.2013, que com base em ampla discussão com especialistas da área do ensino de música e setores da sociedade civil, delineou as necessidades de orientações legais e curriculares para um tratamento diferenciado às linguagens artísticas em todos os níveis educacionais.

No mesmo sentido, em maio de 2013, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) promoveu o I Encontro Internacional de Educação Musical, discutindo a implementação da Lei nº 11.769/2008.

A história da luta pela inserção da música na educação pública brasileira está brevemente traçada no Parecer CNE/CEB nº 12 de 2013, documento utilizado como fonte nesse trabalho, que foi originalmente resultante de uma ampla discussão com intelectuais da área da educação musical e setores da sociedade civil integrando todas as regiões do país, e que fundamentou teoricamente a Lei 13.278 de 2016, a qual inclui a música, as artes visuais, a dança e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica alterando a LDB 9.394/1996 no que se refere ao ensino de música.





### **3 A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PARÂMETRO CURRICULARES NACIONAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1998) E PARA O ENSINO MÉDIO (2000)**

Após a promulgação da Lei 9.394/1996 o então Ministério da Educação e da Cultura contratou um grupo de profissionais para elaborar um currículo nacional, documento que contém orientações, propostas de atividades e de teorias para orientar os/as docentes brasileiros/as em todos os níveis de ensino de forma propositiva à todas as áreas de conhecimento das disciplinas que compõe os currículos de cada nível.

Foram publicados também os Referenciais Curriculares Nacionais demonstrando o compromisso do governo brasileiro com acordos internacionais de proteção à criança<sup>9</sup>. Para a elaboração dos PCN no Brasil foram contratados especialistas de dentro e de fora do país, que enfim escolheram um modelo implementado pelo governo da Espanha na mesma década.

O eurocentrismo e a gestão empresarial aplicados “à risca” no modo de organizar o processo de construção e implementação de um currículo nacional explicita o contexto sócio-político neoliberal em que se deu esse episódio. O ensino de artes continuou sendo tratado como “espaço de sensibilização sensorial desacompanhado de reflexão” enquanto continuidade atualizada das propostas de educação artística polivalente dos anos 60 e 70 (FONTEERRADA, 2008, p. 222-235).

Diferentemente da maioria dos países da América do Sul, que durante os governos ditatoriais civis-militares mantiveram seus programas escolares de educação musical (muitos com até 20 anos anteriores de tradição, como a Colômbia)<sup>10</sup>, o Brasil retomou com

---

<sup>9</sup> Com base no documento “Marco de ação regional” elaborado na Reunião das Américas, entre 10 e 12 de fevereiro de 2000, na República Dominicana, como preparação para a Conferência de Educação para Todos em Dakar, Senegal. Os países signatários, incluindo o Brasil, incluíram ações políticas conjuntas em combate as altas taxas de repetência e evasão e à insuficiente atenção dada pelos governos ao desenvolvimento integral da primeira infância.

<sup>10</sup> “[...] existe um corpo considerável de propostas em educação musical em países latino-americanos, como o México (Cesar Tort), Argentina (Violeta Gainza, Judith Akoski, Silvia Malbrá Sivlia Furnó, entre outros), Venezuela (Programa Nacional de Orquestras), Colômbia (Programa Nacional de Educação Musical nas Escolas), Costa Rica (Programa Nacional de Orquestras)” (FONTEERRADA, 2008, p. 205).

a LDBEN 9.293/96 a reconstrução do processo de inserção da música na escola iniciado das décadas 40 e 50, e interrompido totalmente com o decreto nº 5.692/71, baixado durante o nosso governo ditatorial civil-militar (1964-1988).

A LDBEN significou um grande avanço para o ensino de Artes nas escolas, que passou a ser considerado um importante componente curricular reconquistando o *status* jurídico de campo de conhecimento (reconhecida como disciplina curricular, necessitando de avaliação e *notas*, diferentemente da legislação anterior). Entretanto, mesmo com a última Lei 13.278/2016, não obteve uma disciplina destinada exclusivamente aos seus conteúdos - na atual disciplina de Artes, a música novamente teve que dividir espaço no currículo com as expressões artísticas da dança, artes plásticas e teatro.

Devido ao recente fenômeno da abertura dos cursos de Licenciatura em Música em nível nacional (em Florianópolis o curso é oferecido na Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC) - as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música foram aprovadas pela Resolução CNC/CES 2/2004 - a oferta de professores licenciados ainda é baixa em relação à demanda, ficando em desvantagem às outras artes que tem tradição dentro da escola pública como é o caso das artes plásticas.

Essa sobrecarga de conteúdos de diferentes campos de conhecimento sobre o espaço de uma só disciplina, limitada as possibilidades de um trabalho aprofundado de cada campo específico, contribui para que as artes plásticas se destaquem em razão de seu caráter histórico de realização assentada e centrada na visão e nas mãos, valores que acabam por coincidir com os pressupostos teóricos tradicionais presentes na retórica estatal acerca do ensino das artes na educação pública: “[...] a maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento e passa-tempo” (FONTEERRADA, 2008, p. 229).

Apesar de continuar sendo chamada pelo nome genérico de “Artes”, dentro do PCN as diferentes linguagens artísticas são tratadas em suas especificidades enquanto corpos de conhecimento próprios e peculiares. Este tratamento genérico dado pelos documentos é desdobramento de quase quatro décadas de exclusão do sistema nacional de ensino, quadro em que a disciplina perdeu autonomia e passou a ser culturalmente confundida pela

---

comunidade escolar como extensão de ramos expressivos legítimos das artes. Nesse contexto de pouca tradição da educação musical, especialmente a partir de 1971, é que os especialistas elaboraram um documento cuja ênfase está na formação de conceitos em detrimento da prática musical (FONTEERRADA, 2008).

Esse longo período de sua ausência no ensino público reduziu três gerações de crianças e jovens criativos em adultos atrofiados em sua capacidade expressiva, consumidores de obras de arte em sua forma mercantilizada – bens culturais segundo Adorno (1947) – levados, em sua maioria, juntamente a comunidade escolar e famílias, a conceberem (e demandarem) a disciplina como *entretenimento* ou *diversão*. O fazer artístico e as suas formas de conhecimento na forma industrializada, agora marginalizados da escola, são, segundo Adorno, causa e sintoma da atual situação da sociedade administrada frente aos procedimentos ditatoriais de comportamento da indústria cultural.

A educadora Fonterrada (2008) aponta que ao invés de um guia referencial de sugestões e recursos de práticas musicais para a sala de aula, o que se tem são orientações e propostas didático- pedagógicas que privilegiam a voz e a mente, excluindo-se na prática o corpo e o movimento dos processos de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo é ausente qualquer proposta de desenvolvimento da leitura musical, cuja importância é consenso na comunidade acadêmica. É importante realçar que a atividade de cantar é importante e deveria fazer parte de todo plano de aula de educador musical, pois é a partir do canto que a criança percebe a música dentro si o que facilita o aprendizado do reconhecimento do estado da própria voz, aguçando as faculdades proprioceptivas, contribuindo para a formação da identidade.

Os conteúdos da disciplina no PCN estão divididos em três partes: expressão e comunicação, apreciação significativa e compreensão.

Das três partes somente a primeira traz propostas de experiências musicais, ainda assim muito gerais, sendo que os outros tópicos dão prioridade aos “processos de pensamento” e à verbalização, deixando de lado conceitos como percepção, intuição ou sensibilidade, e valorizando noções como comparação, discussão, manifestações pessoais, pesquisa, reflexão e conhecimento (FONTEERRADA, 2008, p. 271).

Fala-se pontualmente sobre “percepção” e “apresentações ao vivo

sempre que possível”<sup>11</sup> - explicitando uma denotação de “atividade de exceção à rotina da escola” em relação às apresentações musicais no espaço escolar –evidenciando também a falta de qualidade estrutural e acústica das instalações das escolas na acomodação de atividades musicais que gerem altos *decibéis*<sup>12</sup>, quando, na verdade, a aula de música é sempre um bom momento para participar de apresentações ao vivo criando sons, imitando, arranjando, batucando, ensaiando e socializando os processos criativos e resultados finais nos recreios, em datas comemorativas ou em qualquer momento que a turma se empolga para mostrar o que estão aprendendo, o que não é raro no cotidiano escolar de aulas de música.

O vácuo que se seguiu à LDB pelo Decreto nº 5692/1971 diminuiu tanto o número de professores pela exclusão sistemática da disciplina de Educação Musical da escola pública que se ela fosse hoje decretada obrigatória não haveria professores licenciados suficientes. Por isso, o tom generalista do PCN em relação aos conteúdos para a área do ensino de música reflete uma situação social de indefinição do sujeito ao qual o texto se destina, que parece ir além dos professores licenciados em música – provavelmente a músicos profissionais que atuam na educação, professores de classe de outras disciplinas, funcionários, técnicos e membros da comunidade com “notório saber” reconhecido constitucionalmente e atuantes em projetos extracurriculares também em espaços não escolares.

Pelo de fato de a maioria dos pedagogos musicais paradigmáticos não estarem traduzidos para o português, e as referências teórico-metodológicas serem predominantemente europeias ou norte-americanas, a bibliografia recomendada pelo PCN para a música reflete também as limitações editoriais (FONTERRADA, 2008).

No PCN são encontrados predominantemente títulos de revistas especializadas de cunho notadamente teórico, que privilegiam a dimensão da cultura popular em detrimento de outras expressões musicais, sendo muito pequena a incidência de textos propositivos no sentido da prática, à percepção e à criação musicais livres ou temáticas.

Assim, retoma-se a questão do caráter excessivamente expressivo das propostas do documento, o que reflete uma

---

<sup>11</sup> Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural incluindo fruição e apreciação” (MEC, 1998b, p. 84).

<sup>12</sup> Unidade de medida da intensidade da frequência das ondas sonoras.

concepção da docência em música como uma ciência inexata, dependente de outros campos de conhecimento. O professor sem formação em música pode ser capaz de mediar muitos tipos de atividades ligadas à música, mas existem questões específicas que somente um professor especialista pode orientar o processo educativo quando se trata, por exemplo, do desenvolvimento da leitura musical, da organização de grupos instrumentais e vocais e da exploração sonora associada à criação musical. Nenhuma dessas atividades estão presentes na proposta de música do PCN, com exceção da última que aparece de forma diluída e as competências referentes a área de atuação profissional do educador musical não são definidas com precisão pelos próprios proponentes do documento.

Sobre o ensino médio, a situação da falta de reconhecimento da prática musical como importante fundamento da disciplina, nos poucos parágrafos a ela destinados, se agrava, prevalecendo as expressões “analisar crítica e esteticamente a música”, “fazer interconexões e diálogos com valores” e “utilizar conhecimentos de ecologia acústica” (MEC, 2000, p. 53). Nota-se que tocar um instrumento musical e fazer música de forma orientada e criativa não constitui prioridade deste projeto político de ensino de música no documento.

Observei que com base nos conteúdos do PCN a disciplina de Educação Musical em Artes está mais próxima de uma Sociologia, Antropologia e História da Música, em que o trabalho desempenhado deve ser quase todo mental e escrito e sobre questões que circundam à teoria e prática musical em si, mas não as atingem.

Assim, o PCN de Artes - Música dos anos finais do Ensino Fundamental reserva uma de suas três seções à abordagem da “Compreensão da Música como produto cultural e histórico” não reservando nenhum momento específico para discutir com alguma profundidade ou de forma propositiva a prática musical, citada somente de forma marginal. Nesta seção é sugerida uma abordagem sociológica da música, com algumas menções de etnomusicologia:

- [...] •Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas;
- Discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural,

nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos; [...]

- Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos;

- Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e consequências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis; [...]

- Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido. (MEC, 1996, p. 86).

Há incidência de problemáticas provenientes da Sociologia, da Antropologia e da História no PCN – Anos Finais como o respeito à diversidade étnico-racial e cultural, a função social e histórica da música em distintos meios socioculturais, criações musicais associadas a discriminações de gênero, étnica a de minorias e a reflexão/criação sobre paisagens sonoras pela conscientização dos ruídos e poluição sonora, sons culturais e naturais de ambientes. Na seção anterior “Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” são apontadas como relevantes a compreensão crítica pelo aluno dos processos de produção das mercadorias culturais que consome:

- Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano; [...]

- Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias [...] (MEC, 1996, p. 85).

O longo período sem aulas de música na escola pública contribuiu de forma definitiva para a constituição de uma cultura escolar desacostumada à prática musical enquanto projeto pedagógico de uma

disciplina e como cultura escolar enquanto prática orgânica desatrelada das apresentações, muitas vezes mecânicas (com predominância de utilização de sons mecânicos regulados com volumes altíssimos) das Festas Juninas e das exposições de Artes de fim de ano.

Também por meio deste fato podemos compreender que no PCN a disciplina seja mais facilmente abordada por intermédio de outras disciplinas do que por ela mesma, posto que está em pleno processo de constituição e conquista política de espaço institucional, tantas vezes interrompida pelo poder público ao longo da história que “a partir da avaliação do documento fica a impressão de que as escolas subestimam a capacidade do aluno, o que dificulta o aprofundamento em uma das linguagens artísticas” (FONTERRADA, 2008, p. 76).

A “prática musical” aparece como objetivo de 8 dos 50 tópicos apresentados nos três grupos temáticos citados, sendo que somente na forma textual de objetivos gerais e específicos, desacompanhados de qualquer proposta prática ou modelo de atividade sobre conteúdo programático. O termo reaparece nos Critérios de Avaliação em Música (PCN, 1996, p. 87) no primeiro tópico “Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros” reforçando a importância do aluno se apropriar da improvisação, composição e interpretação vocal e/ou instrumental, se a criança ou jovem produz experiências com elementos sonoros e aprecia as produções dos colegas.

No quinto e último tópico temos novamente a questão da indústria cultural em foco - “Refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos e com o mercado atual”, na mesma página. Objetiva-se com essa proposta averiguar a capacidade do aluno avaliar criticamente “as inter- relações do jovem com a cultura das mídias, tendo o cotidiano como ponto de partida e se o aluno reflete, analisa e discute questões do mercado cultural, funções e formas de consumo da música” (PCN, 1996, p. 88).

A predominância de uma abordagem sociológica, histórica e antropológica da música pelo PCN pode ser compreendida também através do tema transversal *Ecologia Acústica* que acompanha a grade curricular e perpassa todas as disciplinas do sistema de ensino básico.

### 3.1. TEMAS TRANSVERSAIS: A ECOLOGIA ACÚSTICA

Nestes tempos barulhentos em que vivemos, onde é raro estarmos

isolados acusticamente a ponto de não estabelecermos nenhum contato com algum ruído provocado por alguma máquina, faz-se urgente a prática da ecologia acústica, ou seja, da discussão em sala de aula dos efeitos do som ambiental na vida humana em um constante processo de conscientização acerca dos sons que queremos ou não emitir enquanto indivíduos e sociedade.

O fato de o único livro pertencente à área específica da Música que consta na bibliografia do PCN – Artes é *O Ouvido Pensante* de Murray Schafer (2011), pesquisador, educador musical e compositor canadense vanguardista na problematização acerca da elevação gradativa da intensidade dos ruídos gerados pelo ser humano nas sociedades capitalistas industriais, explicar em parte a ênfase dada ao tema nas diretrizes curriculares de música.

No sentido de colocar em prática uma educação sonora Schafer (2011) associa o estudo do meio ambiente e qualidade de vida pelo estudo do conceito de *poluição sonora*. Assim o autor levanta a questão acerca dos danos causados à saúde do indivíduo pela exposição em ambientes sonoramente poluídos nas sociedades industriais.

Por exemplo, frisa a importância do resgate da qualidade auditiva e da percepção auditiva, utilizando-se exercícios específicos, propostas de planejamentos antirruídos do ambiente sonoro escolar, junto à professores, funcionários e alunos, assim como com as pessoas da comunidade em que residem, que muitas vezes atuam como agentes poluidores, como uma forma de militância a praticada pelo educador musical.

O autor adverte que vivemos em tempos em que “devemos estar tão preocupados com a prevenção do som quanto com a sua produção” (SCHAFFER, 2011, p. 287) em consonância com a moção mundial aprovada em 1969 pelo Conselho de Música da Unesco que implementou um programa em defesa da liberdade individual e do direito de cada um ao silêncio dentro do âmbito da saúde coletiva, das universidades e do sistemas jurídicos.

No mesmo ano Murray Schafer funda o Projeto Paisagem Sonora Mundial (*World Soundscape Project* - WSP) junto aos pesquisadores Bruce Davis, Peter Huse, Barry Truax e Howard Broomfield da Simon Fraser University no Canadá com a finalidade de realizar um estudo interdisciplinar a respeito de ambientes acústicos e suas influências no ser humano, modificar e melhorar ambientes acústicos, educar estudantes, pesquisadores e público geral e publicar material para fornecer bases científicas a futuros estudos. Em continuidade a este projeto Schafer participa da criação do Fórum



Mundial para a Ecologia Acústica em 1993.

O autor define ruído como qualquer som que interfira ou que destrua o que queremos ouvir, principalmente quando se trata da preservação do silêncio. Ele cita Schopenhauer dizendo que “a sensibilidade do homem para a música varia inversamente de acordo com a quantidade de ruído com a qual é capaz de conviver. Ele quis dizer que, quanto mais selecionamos os sons para ouvir, mais somos progressivamente perturbados pelos sinais sonoros que interferem (por exemplo, o comportamento de um auditório barulhento num concerto)” (SCHAFFER, 2011, p. 57).

Trata-se, portanto, de um projeto pedagógico musical de construção de sensibilidades sobre o silêncio e sobre os sons que compõe os vários ambientes que transitamos em nossa vida, as *paisagens sonoras*, de forma a reverter-se em uma apropriação crítica destes elementos sonoros pelos alunos para com eles iniciarem o processo iniciação musical com base no gesto livre, na criação e na composição e produção de notações musicais próprias como preparação para o estudo teórico e técnico das tradições da música ocidental. Os conteúdos tradicionais e técnicos sobre músicas, instrumentos devem ser apresentados conforme as demandas apresentada durante as aulas pelos alunos, de forma que não se sobreponha ou diminua a importância da experiência musical de cada um.

Essa militância de Schafer em defesa do debate sobre a Ecologia Acústica e de metodologias de educação musical “humanizadas” e interdisciplinares, que compreendam o ser humano como um ser compositor, criador, ativo e produtor cultural se assenta no valor atribuído pelo cultivo do silêncio. Silêncio como “recipiente dentro do qual é colocado um evento musical” ou aquilo que “protege o evento musical contra o ruído” (SCHAFFER, 2011, p. 59).

Resumidamente, uma caixa de possibilidades, que é potencialmente destruída pelo evento de sons que produzimos sem querer e que interferem diretamente em nossa qualidade de vida – os ruídos.

O canadense defende que uma formação cultural precária desempenhada pelos meios de comunicação de massa e escolarização, sem uma educação musical crítica, contribui para criação de um estado de indiferença, convivência e finalmente à semi-formação de indivíduos produtores da poluição sonora acostumados com o conceito da trilha sonora como o fundo musical de um acontecimento individual - “Explorando essa indiferença que a música de fundo foi inventada para homens sem ouvidos” corroborando o que diz Adorno (2010) em

*Introdução à Sociologia da Música* acerca do tipo de “tipo de ouvinte do entretenimento” que se orienta pela audição compulsiva de mercadorias musicais e pelo acompanhamento das tendências dos famosos que se alternam no poder da imagem na indústria do entretenimento e da diversão.

Um projeto de educação musical que objetive a redução gradativa de ruídos está em consonância com uma educação sensível do ouvido para a preservação do silêncio, a favor da saúde e da qualidade de vida. Está, portanto, em contradição com um projeto educacional que vise a semi- formação de grande parte crianças que tornarão operários de máquinas e que irão conviver cotidianamente com ruídos que, sob certas intensidades e exposições contínuas que geram danos auditivos irreversíveis. Segundo Schafer as condições acústicas agudas da ambiente de trabalho industrial podem modificar a circulação sanguínea e o funcionamento do coração e/ou levar a surdez em vários níveis – mesmo professores em geral que lidam diretamente com a voz estão suscetíveis, pois “breves períodos de conversa em voz alta são suficientes para afetar o sistema nervoso e assim provocar constrictões<sup>13</sup> em grande parte do sistema circulatório [...]” (SCHAFFER, 2011, p. 128).

O canadense discute nessa obra, portanto, uma educação dirigida para a experiência e à descoberta, em que o professor deve reaprender sua postura e conduta docente mais enquanto “catalisador do que acontece na aula que um condutor do que deve acontecer.” (SCHAFFER, 2011, p. 289), constantemente aberto à interdisciplinaridade e, às vezes, ao emprego de técnicas de outras disciplinas misturadas à educação musical. Assim, critica a polivalência existente no ensino fundamental canadense e a insuficiente formação e treinamento em educação musical nos Cursos de Magistério. Ao relatar experiência de docência no ensino fundamental em que dispunha de pouquíssimo tempo com cada turma, conta que julgou inviável “ensinar música” propriamente dita naquelas condições, o que lhe motivou dar um curso musical interdisciplinar intitulado “Limpeza de ouvidos”.

No texto “Quem deveria ensinar música?” (SCHAFFER, 2011, p.

---

<sup>13</sup> “Pesquisadores do Instituto Max Planck, na Alemanha Ocidental, querem saber por que as pessoas que trabalham em lugares barulhentos como fundição de ferro, têm mais problemas emocionais e familiares do que as que trabalham em lugares mais sossegados” (SCHAFFER, 2011, p. 129).

291- 294) defende que a “música tradicional” deva ser ensinada tão somente por “profissionais”, sendo que a narrativa inicia com uma ampla defesa da missão do “professor de música qualificado em base permanente”. A partir daí, a concepção de “profissional” que defendia inicialmente se alarga para “professor de música qualificado”, qualificação sobre o qual ele argumenta:

[...] quero dizer não apenas alguém que tenha cursado uma universidade ou escola de música, com especialização nessa área, mas também o músico, profissional de música que, por sua capacidade, conquistou lugar e reputação numa atividade tão competitiva. No momento, um dos pontos obscuros na política educacional (ao menos na América do Norte) é a sistemática exclusão dessas pessoas do ensino. Os músicos profissionais poderiam trazer como subsídio à educação musical uma devoção e uma competência que nem mesmo a educação universitária dá garantia de produzir (SCHAFFER, 2011, p. 292).

Sob esse prisma, o autor considera positivo o não-contato (ou a moderação acadêmica) para valorizar de inserção de artistas profissionais e populares no espaço escolar, ou que fomentem naqueles vinculados a uma licenciatura em música uma pesquisa que parte da prática e da criatividade do educador, sem que as teorias e metodologias convencionais sufocuem a espontaneidade do educador. A pesquisa motivada pela sede de descobrimento e pela prática musical, segundo o autor, são as principais ferramentas do educador musical, ao lado do domínio das teorias e metodologias pedagógico-musicais ocidentais e também orientais que possibilitem o crescimento do educador musical, uma vez que afirma que cursos superiores não são capazes por si só de formar bons professores de música, apesar de indispensáveis.

É nesse sentido que defende uma ampliação das áreas de atuação da educação musical, para além do desenvolvimento de técnicas tradicionais adquiridas mediante exercícios repetitivos e reprodutivistas. Sugere que o professor deve estar sempre atento a poder descobrir tudo a respeito do som, da sua física à psicologia e biologia, enfim, todas as áreas de conhecimento, tomando por base o interesse e contextos originários dos alunos. Assim, defende que exercícios de

sensibilidade sonora são muitas vezes mais valiosos para a formação total do ser do que a reprodução de uma peça de da música clássica que soe idêntica à original, apontando um exemplo para o que chama de *colapso das especializações* no campo docente.

Analisando o PCN, o OCN e a obra de Schafer citada no documento *O ouvido pensante* (2011) percebi que ao desconstruir a ideia de que para ser educador musical basta um diploma, e que a autoridade docente só pode ser atingida com a experiência adquirida mediante pesquisa disciplinada e criativa, o autor acaba por ter aparentemente fornecido fundamentação teórica que quando reapropriadas pelo corpo de especialistas que elaborou o PCN tornaram-se ambíguas quanto à relativização da importância da formação superior dos professores em música, sobre o papel da interdisciplinaridade na educação e sobre a utilização de técnicas de outras áreas de conhecimento na disciplina como sinônimos de educação musical, esvaziando a disciplina de sua relevância específica enquanto campo de conhecimento a ser desenvolvido na formação integral escolar.

Essas ideias que se mostram hegemônicas no referido documento, pois que o livro é o único título específico da área de educação musical que consta em sua bibliografia, desconsideram a importância atribuída pelo canadense à forma de introdução da notação musical que respeito a liberdade criativa e o desenvolvimento sensível do indivíduo – que não reproduza o grafo-centrismo dominante na cultura e educação escolar ocidental. De toda forma afirma que a notação musical convencional é ainda o código mais apropriado para representar a maioria das ideias musicais e que seu aprofundamento técnico e teórico deve ser um objetivo a médio e longo prazo na educação pública (SCHAFFER, 2011, p. 296).

De toda forma, alerta no prefácio à edição brasileira de sua obra *A afinação do mundo* (2011) que muitos dos termos que teve que inventar durante décadas de pesquisa à medida que seu conceito de paisagem sonora evoluía como ecologia acústica, esquizofonia, marca sonora e som fundamental, se não passaram a integrar vocabulário de outras linguagens além da educação musical, foram também “mal compreendidos ou remodelados para servir a interesses comerciais” de modo em que os significados da proposta política de educação sonora crítica sobre o ambiente acústico em que vivemos foram distorcidas para servir a fins pessoais e não coletivos como originalmente. (SCHAFFER, 2011, p. 11).

### 3.2 A MÚSICA NAS “ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS”

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006) são compostas por 3 volumes – 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no qual a Música aparece enquanto um dos quatro componentes curriculares dos “conhecimentos de Arte” (sic); 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Apesar da evidente ênfase tecnicista dada ao ensino médio, o que pode ser percebida de relance pela incidência da palavra “tecnologia” nos três volumes que compõe o documento, o texto é iniciado com uma breve introdução que leva a uma valiosa revisão histórica do ensino de arte a partir dos contextos escolares de cada época.

Essa retrospectiva aborda os princípios metodológicos e valores didático-pedagógicos que vigoraram enquanto Pedagogia Tradicional, na qual o ensino de música estava associado a um modelo tecnicista “centrado na aprendizagem de elementos técnico-musicais” e onde aprender música significava “decodificar uma partitura de modo mecânico”, especialmente através do solfejar, difundido pelo projeto do Canto Orfeônico, o qual fora criticado em seguida por não dar lugar à expressividade musical do aluno (MEC, 2006, p. 170). A sessão destinada à abordagem desta vertente pedagógica é encerrada com a afirmação do compromisso de superação do ensino de artes como instrumento de disciplinarização do corpo e das funções utilitárias a que servem geralmente como o design industrial e o ensino técnico que vigora nos currículos destinados a educação escolar de operários.

A Escola Nova o documento associa a aproximação da Pedagogia e da Psicologia em que são estabelecidas marcantes conexões entre a arte e a terapia. Nesse sentido, é citado o trabalho da Dra. Nise da Silveira no Hospital Psiquiátrico Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. O documento afirma ainda que a proposta teórico-metodológica é criticada por ignorar os contextos socioculturais dos alunos e por ser reconhecida pela ênfase nos aspectos afetivos e no “espontaneísmo” na relação entre professor e aluno (MEC, 2006, p. 171-172).

A terceira linhagem teórica abordada é a Pedagogia Crítica como proposto em que a aprendizagem se dá de forma contextualizada, política e ideologicamente crítica em relação aos conteúdos legitimados nos currículos escolares, enquanto expressão

institucional da cultura acadêmica das elites. Desta forma, são relevantes a inserção e valorização da cultura popular e do repertório do aluno no espaço escolar. A sessão é encerrada com a utilização da palavra “reducionismo” pela primeira vez: “[...] à revelia de suas principais proposições teóricas e práticas, são apontados certos reducionismos, tais como a recusa das formas eruditas de arte e cultura – consideradas elitistas – e das manifestações da cultura de massa tidas apenas como meio de alienação” (MEC 2006, p. 173). É também frisado que esta vertente teórica que emerge da “esquerda política” no Brasil, enquanto nenhuma vez é falado em uma “direita política” dentre as correntes teórico-metodológicas revisadas.

A última linha descrita resumidamente é a Tecnicista, em que o excesso de uso de tecnologias substitui qualquer consideração dos contextos dos alunos e do professor. Os receituários de técnicas artísticas providas pela solidificação da indústria cultural e meios de comunicação de massa culminam na implementação de telecursos. Assim, é criticada a Lei 5.962/71 em que o viés polivalente do ensino de arte é pensado dentro de um viés tecnicista de educação artística, finalmente constatando a quase ausência de projetos sólidos de ensino de arte no ensino médio público de uma forma geral.

Sobre a década de 1980 é destacada a organização política de arte-educadores em diversas associações nacionais, incluindo aí a ABEM, nos vários campos da arte, em que construíram uma luta política por formação profissional especializada e ampla nas universidades.

Aponta, citando Brito (2011), a influência do pensamento pedagógico-musical de Koellreutter como “baseado na improvisação”, sendo que acredito que ambos discordariam dessa rasa afirmação sobre o lugar do improviso na teoria de ensino musical desenvolvido pelo educador alemão, como será abordado posteriormente no item “Metodologias de Ensino de Música” deste trabalho, e da valorização das experiências musicais diretas pela criação, execução e apreciação musicais pela escuta como propõe o educador musical inglês Swanwick (2003).

Os dois tópicos seguintes trazem questões que tangem profundamente às Ciências Sociais, constituindo novamente passagens constantes dentre a documentação curricular que orienta a educação musical no ensino médio, à semelhança do PCN – Artes, analisado anteriormente. O primeiro é intitulado “1.6. Diversidade e pluralidade cultural” colocando em questão a hegemonia curricular eurocêntrica e norte-americana, branca e masculina, vigorante em todos os campos

das artes, clamando por “valores estéticos mais democráticos” [sic] (MEC, 2006, p. 177).

O tópico seguinte aborda “1.7. Cotidiano e mídias” ressaltando o caráter transdisciplinar do campo da Música, que, em constante diálogo com a Sociologia e a Antropologia, deve considerar o impacto das novas tecnologias e a forma como “descentralizam os saberes tradicionais do professor e dos currículos, valorizando as diversas formas de manifestações artísticas e estéticas ligadas aos cotidianos, social e privado, dos indivíduos”. Novamente o *hip hop* é utilizado apenas como exemplificação de algo mais geral que é afirmado, no caso, a importância de considerar a identidade cultural dos alunos, que é exemplificada novamente a partir de uma perspectiva repetitiva que após tantas incidências passa a dar a entender que expressa infelizmente “e em relação ao que foi falado, assim se realizam artisticamente os pobres e negros...”.

Novamente, sem nenhum tom propositivo e sem exemplos de atividades de processos de criação e/ou ensino de conceitos ou técnicas musicais para embasar qualquer construção de um plano de aula por parte do educador musical, ou arte-educador em geral, a Introdução da parte deste documento destinado às Artes e traz apenas observações teóricas extremamente generalistas sobre os quatro complexos campos artísticos: Dança, Artes Visuais, Música e Teatro.

A segunda parte desta seção traz o título de “2. Arte, Linguagem e Aprendizagem Significativa”, nos quais estão ausentes citação ou referencial teórico e ainda assim é afirmado que o ensino de Arte tem como principal objetivo o desenvolvimento das faculdades de representação e comunicação a partir do esquema emissor-receptor (MEC, 2006, p. 179).

Assim, as prioridades devem ser a “produção (emissor) e a interpretação de textos (receptor)” pela abordagem e domínio dos códigos e estruturas de cada linguagem artística e literária, incluindo seus canais (veículos, materiais e meios de comunicação antigos e atuais), assim como os contextos dos alunos, escola, comunidade, religiões, do ensino médio, dos textos ou obras e do professor.

A “aprendizagem significativa” é resultado, portanto, da compreensão das intenções e valores de quem produz o texto e expressão daquele que produz a obra de arte dentro de uma zona de interesse comum entre professor e aluno. Aparecendo como o terceiro dos quatro campos de conhecimento aglutinados na sessão “Conhecimentos de Arte” (MEC, 2006, 167 p. - p. 205)

A terceira parte “3. Exigências didáticas nas diversas

linguagens” é composta de quatro páginas dedicadas ao campo de conhecimento da música é referenciada por apenas uma obra de cunho etnográfico-investigativo de Dayrell (2002) acerca dos processos sociais que constituem a construção de sujeitos, junto a jovens *rappers* e *funkeiros/as*, enquanto busca dos sentidos que atribuem à suas simbologias e dos impasses nos relacionamentos com o mundo adulto.

Mesmo que essa sessão do documento nada trate a respeito de propostas de trabalho junto destas ou outras produções musicais afro-brasileiras das periferias dos centros urbanos, cita de forma generalizante em quatro rápidas passagens em que aparecem enquanto exemplificações de uma proposta ideal de abordagem teórica sobre problemáticas sociológicas que envolvem o tema musical: propõe o princípio da produção e da interpretação de músicas a partir da “linha rítmica do canto falado do rap” e “as sobreposições rítmicas de uma bateria de escola de samba” (MEC, 2006 ,p. 194) e a “criação de novas fontes sonoras nas várias estéticas e estilos musicais: instrumentos no *rock*, no *rap*, na orquestra, na capoeira, no samba, no choro, etc.” (idem); em “A música concreta elegeu ruídos e sons do cotidiano que resultaram numa nova estética musical”.

O mesmo pode ser observado no *rap*, no *tecno* e em outras estéticas” (idem) e na página seguinte, em mais uma afirmação de conteúdo generalizante e simplório, na passagem:

Jovens com condições economicamente favoráveis utilizam-se de *Internet*, MP3 e demais equipamentos que veiculam e produzem música (sic). Jovens sem poder aquisitivo participam de outras redes prática musical: dançam nos bailes *funk*, tocam na bateria da escola de samba, são *rappers*, consomem o que a TV e as rádios veiculam”.

A única parte com alguma intenção propositiva da sessão destinada às Artes nas OCN vem ao final do texto e traz grandes contradições em relação a tudo que o documento defendeu anteriormente, mesmo que resumida e superficialmente. A começar pela experiência compartilhada enquanto “Proposta de Atividade” constituída por um suposto relato de atividades realizadas durante um ano letivo por um professor de um colégio particular (?) na cidade de Montes Carlos (MG). Sem que mais nada seja revelado acerca do contexto em que



a escola, professor ou os alunos estão situados começam a manchar a folha da papel descrições de um trabalho com o primeiro ano que se orientou pela valorização da performance musical popular visto que o professor “tinha em mãos um grupo com alguma experiência musical” (MEC, 2006, p. 195), afirmando que assim trabalhou com várias dinâmicas de integração, desinibição, sobre teoria musical e técnicas vocais, sem que qualquer uma delas tenha os objetivos, metodologias e procedimento didático-metodológicos descritos ou explicados!

Em seguida descreve-se um trabalho realizado com o segundo ano do ensino médio como foco interdisciplinar em diálogo com as disciplinas escolares das ciências humanas em que abordou o contexto de produção músicas (canções, no caso) produzidas no contexto da ditadura militar brasileira, sendo que ao final do semestre letivo compuseram músicas inspiradas naquelas estudadas que foram então apresentadas no festival de música da escola que acontece anualmente. Com o terceiro ano afirma ter trabalhado a influência da mídia na formação musical dos alunos do colégio em que foi abordada a indústria cultural, os meios de comunicação e a história da música brasileira sem qualquer proposta de trabalho concreto a partir das especificidades da educação musical para atuação docente em sala de aula.

As limitações e dificuldades acerca das possibilidades de uma ação pedagógica que se paute pelo rigor científico do campo da educação musical, e das artes em geral, são explicitadas no conteúdo contraditório do texto, que trata de modo superficial questões teórico-metodológicas complexas e sem qualquer exemplificação de aplicação prática de tudo que é dito e contradito. De cunho estritamente teórico, o documento que deveria orientar os primeiros passos e a organização do trabalho escolar de professores das quatro áreas de artes citadas, reproduz as deficiências histórica da condição da polivalência – agora não mais em nível de formação, uma vez que se tem expandido os cursos universitários com licenciaturas específicas, mas na dimensão das imposições históricas, ideológicas e estruturais em que escola pública está inserida a partir da disciplina polivalente de Artes.

Assim, salvo a retrospectiva histórica acerca das pedagogias no ensino de arte que compõe a segunda parte da sessão destinada às Artes, a forma como o ensino de música é tratado reflete a diversidade bibliográfica específica, e provavelmente a quantidade nula ou pequena de profissionais licenciados em música envolvidos na elaboração do

OCN (não foi possível localizar os nomes na rede virtual).

A forma de “receituário”, criticado pelo texto, é reproduzido em sua estrutura e reflete em sua reificação da realidade escolar, nas dimensões estética e filosófica do ensino de música, a razão instrumental que segundo Adorno, emanada pelo professor sobre os alunos, interdita qualquer possibilidade de experiências com a obra de arte (tratada muitas vezes como equivalente de “texto” no documento).

Uma grande utilidade do resumo teórico apresentado no OCN ocorreria se o documento embasasse alguma proposta de atividade teórico-prática, a qual por sua vez pretendesse superar as condicionantes estruturais sócio-históricas levantadas à exaustão no texto legal. Mas o que acontece é que reproduz justamente o que critica por manter-se na superfície generalista teórico mantendo um sotaque textual propositivo, contribuindo ainda mais para esvaziar ou reduzir a complexidade do sentido das teorias e metodologias de educação musical de Murray Schafer e Koellreutter, do potencial político – pedagógico e artístico das expressões culturais produzidas nas periferias dentro e fora do *movimento hip-hop*, tratando-se claramente de um documento que contribui com o projeto de semiformação de professores de música ao verificarmos, por exemplo, a assimetria no número de páginas destinada à Música em comparação as áreas de conhecimento tradicionais (Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol e Educação Física) que tiveram uma média 30 páginas destinadas para cada área neste primeiro volume dos três livros das OCN para o ensino médio.

### 3.3 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

A formação de professores licenciados em música através de cursos superiores se inicia no período de redemocratização no Brasil com o Parecer CNE/CES nº 146/2002, 195/2003 e 02/2004 que aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música.

A Universidade Estadual de Santa Catarina tornou Florianópolis um importante polo de referência para esta área de formação. O Departamento de Música da UDESC é responsável pela organização dos cursos Bacharelados em Música nas opções Piano, Violino, Viola, Violão e Violoncelo, assim como pelo curso de Licenciatura em Música.

O currículo da Licenciatura em Música da UDESC (RESOLUÇÃO nº 29/2011, CONSEPE) prevê uma turma matutina e outra vespertina com uma formação mínima em três anos e meio e máxima de sete anos.

Com base na citada Resolução CNE/CES nº 2 de 2004 que prevê a estruturação da música no ensino superior, o curso de Licenciatura em Música é criado pela Resolução nº 54/2004 da UDESC. O currículo que o curso apresenta, como veremos a seguir, incorpora o campo das Ciências Humanas e Sociais como parte significativa na formação do curso pelas disciplinas que compõe a relação curricular de cada semestre. As disciplinas que identifiquei como interdisciplinares com o campo das Ciências Sociais em relação ao total ofertado por semestre e acompanhadas de um breve resumo de suas ementas foram destacadas à seguir:

### **1ª Fase (7 disciplinas)**

- 1) Antropologia Cultural – introdução à alteridade, Cultura e Identidade;
- 2) História da Música – música em cultura ocidental da Grécia até o início do Renascimento;

### **2ª Fase (8 disciplinas)**

- 3) História da Música II – do Renascimento ao Barroco
- 4) Introdução à Tecnologia Musical – fundamentos da informática aplicados à música;

### **3ª Fase (8 disciplinas)**

- 5) História da Música III – segunda Metade do século XVIII ao XIX e estudos sobre a obra e técnicas de composição em Beethoven;

### **4ª Fase (9 disciplinas)**

- 6) História da Música IV – séculos XIX e novas relações com a música popular e folclórica
- 7) Introdução à Musicologia e à com outras áreas da Música e das Artes”; estudos sobre teorias e métodos de pesquisa em etnomusicologia;

### **5ª Fase (8 disciplinas)**

- 8) História da Música V – a música no pós fontes sonoras;
- 9) História da Música Popular – em suas origens e fins do século XIX; conceito e estilo em vários gêneros musicais;

metodologia de “audição comentada”;

#### **6ª Fase (7 disciplinas)**

- 10) História da Música do Brasil – principais no Brasil das ordens religiosas dos séculos XVI e XVII à “[...] Koellreutter e a Música

- 11) História da Música Popular Brasileira brasileira ao longo da história;

#### **7ª Fase (3 disciplinas)**

- 12) Sociologia da Educação – introdução à Sociologia, Educação, Ideologia e produção cultural;

#### **8ª Fase (2 disciplinas e nenhuma relacionadas às Ciências Sociais)**

Sobre as Disciplinas Optativas são ofertadas um número de 59 cursos, sendo 7 relacionadas diretamente com as Ciências Sociais e Humanas:

- 1) Estética e Filosofia da Arte – “fundamentos filosóficos da experiência estética ao

longo do tempo”; identificação dos problemas centrais na linguagem estética;

- 2) Etnomusicologia – “introdução ao pensamento antropológico aplicado aos estudos musicais do mundo, diversidade musical e relativismo, música de povos tradicionais; música indígena; etnografia da música”; música ocidental popular”[...] trabalho de campo, direitos autorais e ética em Etnomusicologia”;

- 3) História da Arte

- 4) História da Música para o Cinema

- 5) História da Ópera

- 6) Musicologia

- 7) Projetos Culturais – leis de incentivo à cultura, estratégias para a elaboração e execução de projetos em comunidades e escolas, “[...] problematização e pesquisa da/sobre a realidade cotidiana da prática educativa.”

Fica evidente que a inter-relação entre as Ciências Sociais e a Licenciatura em Música é bastante marcante quando analisado o currículo deste curso. O campo científico humano mais incidente é sem dúvida a História em suas diversas possibilidades de fornecer base

teórica e social ao trabalho musical. Apesar de predominar a abordagem histórica da Europa e da América do Norte, já existem disciplinas específicas para aprofundar questões relacionadas à realidade brasileira.

A abordagem das problemáticas cultural e musical pelo viés da Sociologia e da Antropologia permitem uma formação cultural crítica do educador musical no sentido de relativizar o saber acadêmico e eurocêntrico dentro da prática pedagógica, assim como se preocupa com as condições de produção das obras de arte que diferem nas sociedades industriais e nas sociedades tradicionais-indígenas.

Em potencial a relação entre música e indústria é explorada na sua relação com o cinema enquanto trilha sonora e na dimensão ideológica e produtiva em Sociologia da Educação. As duas disciplinas do campo da Etnomusicologia existentes no currículo demonstram a importância dos estudos antropológicos para a fundamentação da educação musical, inclusive quando incidem indiretamente em outras disciplinas da História em que a relação entre folclore e cultura popular em suas especificidades, assim como as relações que estabelecem com o nacionalismo são abordadas, da mesma forma que as produções musicais das culturas não-ocidentais.

Por fim, a disciplina optativa de Estética e Filosofia da Arte relaciona a experiência estética aos fundamentos filosóficos das épocas, permitindo aos educadores musicais em formação articular a expressão conceitual à forma das obras musicais de forma a compreender criticamente seus significados sociais.

De forma semelhante o sociólogo alemão Adorno propõe a complementaridade entre a experiência estética e experiência filosófica como fundamento teórico-prático para os processos educacionais formativos nos quais o educador media o contato de alunos com obras de arte, de forma crítica e que ofereça resistência à precarização da constituição da subjetividade dos indivíduos através da escola e da indústria cultural nas sociedades industriais.



#### 4 A MÚSICA ENQUANTO MERCADORIA NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL: SEMIFORMAÇÃO, RAZÃO INSTRUMENTALE CULTURA DE MASSAS

Como apontado acima sobre a trajetória da educação musical no Brasil, as implicações político-ideológicas que permeiam as dificuldades envolvendo o estabelecimento da disciplina partir do golpe civil-militar de 1964 estão intimamente associadas à consolidação da *indústria cultural* no país, às grandes redes televisivas e à indústria cinematográfica e fonográfica, processo político de modernização, que se inicia cerca de duas décadas após o fim da ditadura totalitária do Estado Novo. Ao mesmo tempo, e ironicamente, as problemáticas envolvendo a produção e a circulação das obras de arte musicais na forma de mercadorias pela indústria de cultura ocupam, praticamente, metade das propostas do PCN –Artes para área da Música. Como aponta Fonterrada (2008) esse quadro contraditório em que grande parte das propostas não estão associados ao fim último da experiência musical, de cunho estritamente intelectual em que o corpo e o movimento são marginalizados, justamente pela ausência educadores musicais e variedade de bibliografia específicas na elaboração do PCN.

A teoria crítica da Escola de Frankfurt aborda os processos de produção da cultura e do indivíduo nas sociedades modernas de massa, nas quais imperam em maior ou menor grau regimes totalitários associados à indústria cultural. Observam que os projetos institucionais totalitários para a formação humana bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento integral do indivíduo. Adorno, juntamente com seu parceiro intelectual Max Horkheimer, identifica nessas sociedades o fenômeno generalizado da *semiformação*, em que os indivíduos perdem suas condições de sujeitos autônomos e a capacidade de agir/pensar eticamente, pois que submetidos à processos fragmentados de experiências com a realidade, e em especial, com as obras de arte. Buscam compreender as possibilidades e os desafios de reversão desse processo semiformativo (mesmo conscientes de que a educação sozinha não tem o poder de transformar toda a realidade) no que chamam de projeto deformação cultural (*bildung*)<sup>14</sup>, considerando o contexto

---

<sup>14</sup> “[...] entre o ideal grego de formação; a ideia de formação em Kant, durante o Iluminismo, e a ideia de formação em Adorno e Horkheimer mantém-se uma essência que consiste no tripé formação para autonomia, formação política e formação do caráter ou da personalidade” (SANTANA,

sociocultural em que o indivíduo se constitui e se humaniza. Opõem-se, assim, à teoria tradicional kantiana de cunho racionalista e idealista ao propor-se à “tarefa histórica da emancipação”, fundando o campo filosófico denominado de Filosofia Social.

A Escola de Frankfurt se constitui no início do século XX, quando o proletariado europeu e norte-americano, mostrando-se incapaz de cumprir com seu papel histórico revolucionário previsto pela teoria marxista adere ao *status quo* e às ideologias de massa da sociedade de consumo. Considerando esta problemática interdisciplinar esses intelectuais investigaram os fenômenos da superestrutura das sociedades atuais com ênfase na relação entre estrutura e formação de autoridade assim como à emergência da cultura de massas (JAY, 2008, p. 131 apud SANTANA, 2014, p. 11).

A filósofa política Hannah Arendt (1949) é contemporânea da Escola de Frankfurt, e em sua obra intitulada *As origens do totalitarismo* investiga a fundo o surgimento dos movimentos totalitários principalmente na Alemanha e Rússia no contexto pós - 1ª Guerra Mundial.

Ela associa a emergência do totalitarismo enquanto ideologia e sistema de governo ao colapso do sistema de classes como estratificação social e política dos Estados-nação europeus. Oriundos do rastro destruição e fome deixados pela grande guerra, preencheram ideologicamente um vácuo aberto pela questão eminentemente colocada: a forma que os últimos governos estavam organizados não funcionou. Assim, Arendt anuncia o início do fim da “ilusão” de que a maioria das pessoas de um povo participava de forma ativa do governo votando e associando-se à sistemas partidários:

Esses movimentos, pelo contrário, demonstraram que as massas politicamente neutras e indiferentes podiam facilmente constituir a maioria num país de governo democrático e que, portanto, uma democracia podia funcionar de acordo com normas que, na verdade, eram aceitas apenas por uma minoria (ARENDDT, 1949, p. 362).

A instrumentalização da propaganda, tendo por base a



popularização de mercadorias que expandiram a capacidade de comunicação, foi utilizada cientificamente por psicólogos e publicitários nazistas como meio de inculcar uma realidade fictícia, objetivada a partir dos conteúdos ideológicos veiculados nos meios de comunicação que isolam o indivíduo da realidade não-totalitária em um processo contínuo de exposição à violências simbólicas, quando não físicas, produzidas em vários níveis na relação com a cultura de massas.

De forma a desbloquear essa capacidade do indivíduo realizar experiências, ou seja, de se relacionar com a realidade através de processos de formação da consciência que permitam ao indivíduo apropriar-se subjetivamente dos conceitos a partir da compreensão dos contextos de origem dos objetos que a compõe, Petry (2015) considera que a estética e a filosofia, temas recorrentemente abordados pelo alemão, são complementares e constituem parte das condições para a formação integral do ser humano para a autonomia.

Em Adorno, emancipação pode ser lida enquanto sinônimo de autonomia enquanto valor democrático, afirmando que para uma democracia funcionar segundo seu conceito original em contínuo debate – para que não seja utilizada como “fachada” de regimes totalitários – os povos de uma nação democrática devem ser constituídos de pessoas emancipadas, ou seja, “ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência” (ADORNO, 2010, p. 13), que somente através de um rigoroso planejamento da ação educacional pode-se, de alguma forma, inverter esse processo de barbarização que se alastra e então mediar e formar sujeitos éticos e autônomos – eis a função social da educação (ADORNO, 1995b, p. 141).

Aplicada ao plano educacional a emancipação só pode ser atingida objetivamente pela mediação docente caso o professor realize um trabalho auto-reflexivo constante no sentido de considerar que a “organização do mundo sob a ideologia dominante” exerce tamanha influência no desenvolvimento psicossocial do indivíduo que estabelece processos (semi)formativos com o desencadeamento de processos formativos em tal proporção que a educação escolar sozinha jamais teria condição de converter. Nem por isso diminui a importância de uma ação docente transformadora no sentido da emancipação humana.

Essa concepção de educação proposta por Adorno exige “que o sujeito realize experiências” conduzidas pelo objetivo comum da formação da consciência. A experiência estética, complementarmente à experiência filosófica, fornece elementos para uma atividade pedagógica em que o indivíduo não limite sua faculdade

de pensar ao desenvolvimento lógico-formal e a modelos idealistas, mas que compreenda a partir da realidade e origens o significado dos conceitos. A primeira experiência que o indivíduo deve desenvolver é a intelectual, ou a de pensar (ADORNO, 1995b, p. 151). Pensar emerge da combinação entre a atividade reflexiva, não em termos abstratos e desconectados de seus contextos, mas na relação do sujeito com a realidade (PETRY, 2015, p. 456).

A autora reflete que na obra *A dialética negativa* (ADORNO, 2008a), Adorno aponta que quando o conceito, inevitavelmente abstrato, é operado segundo modelos ideais, perde sua conexão com o seu contexto em que lhe são gradativamente associadas categorias pelo processo de semiformação, tornando-o cada vez mais formal até que perde seu significado original. Neutralizado culturalmente, esses conceitos podem servir de veículo, enquanto mercadoria cultural, aos projetos político-ideológicos e econômicos dos sistemas totalitários através da cultura de massas, chegando às pessoas como bens culturais – a educação escolar, por exemplo.

Nesse processo de desencantamento do mundo em que os objetos possuem significados fluidos, à capacidade de abstração é bloqueada em sua função de permitir ao indivíduo apropriar-se intelectualmente das experiências que estabelece com a realidade através da interação com os signos e de seus significados, já que se desvinculam dos objetos que provém:

Assim, a exigência da abstração, inerente a esse processo, faz com que o sujeito experencie os objetos somente na medida em que eles possam ser subsumidos em alguma categoria. Seu valor passa a ser determinado por essa possibilidade do particular estar contido em um universal, algo próprio do pensamento abstrato (PETRY, 2015, p. 457).

A partir desta forma abstrata da razão operar, em que os conceitos são expressos desvinculados dos objetos dos quais são originários e assim perdem a ligação léxico-cognitiva inicial, a formação danificada em sua dimensão comunicativa, torna-se mera expressão de formulações formais impostas temporariamente para constituir uma “realidade verdadeira”, que existe *apriori*.

A autora identifica que os danos causados por esses mecanismos de poder não se limitam à interdição da experiência do indivíduo,

mas ao “desencantamento”, ou perda das tradições, decorrente da forma como os conceitos emergem na linguagem nessa realidade totalitária onde o “o valor cognitivo do que é dito na linguagem é agora completamente determinado pelos resultados do processo de abstração. É nesse ponto que a razão se vê reduzida a uma razão instrumental”. (FOSTER, 2007, p. 12 apud PETRY, 2015, p. 457). No contexto moderno em que o ser humano se encontra hegemonicamente sob condições materiais em sociedades onde persistem formas de trabalho alienado, as quais desconsideram a subjetividade dos indivíduos, o sujeito encontra dificuldade em se relacionar com a realidade que se torna reificada, ou seja, tem sua heterogeneidade suprimida em nome da identidade do sistema totalitário (SANTANA, 2014, p. 31).

As próprias condições para o desenvolvimento da capacidade de realizar experiências entra em questão considerando que os indivíduos vivem o tempo todo de sua vida em função deste tipo de trabalho –no tempo de trabalho braçal ou intelectual, e que, quando volta pra casa, em seu tempo livre, quando busca se entreter, consome as mercadorias culturais “[...] que circulam como bens de consumo, eliminando de antemão a possibilidade de qualquer relação viva com a cultura” (PETRY, 2015, p. 349). Desta forma, na sociedade administrada, a razão instrumental modela a forma de pensar e de sentir das pessoas, condicionando profundamente o seu modo de perceber a realidade, assim como o tipo de relação que passam a estabelecer com os objetos.

Delineada a concepção de *razão instrumental* em Adorno torna-se possível partir para a noção de *semiformação*, já esboçada anteriormente. Ela constitui não só um processo formativo interdito, mas propriamente toda uma realidade social estruturada que divide espaço e se justapõe à realidade não-totalitária, onde o conceito ainda mantém aquela ligação primária com o objeto do qual procede, entre pessoas que não foram totalmente afetadas pela semiformação. É um modo de ser e estar enquanto parte da massa, desprovida de condição de estabelecer qualquer experiência com a realidade que transcenda o domínio do reificado, dos fragmentos de sentido que estão em voga, sendo produzidos pela indústria cultural, segundo as atuais tendências político-mercado-lógicas.

A semiformação é, portanto, esta forma interdita pela qual o indivíduo modificado pela indústria cultural se relaciona com a cultura. É assim impossibilitado de apropriar culturalmente da realidade, pois a toma de forma imediata. Para que a ação educacional se dê em condições que permitam uma apropriação viva dos bens culturais –a lidar com os bens culturais e a restabelecer o vínculo entre o

pensamento, conceito, e os conteúdos formativos dos quais provém (PETRY, 2015, p. 461) - é importante que um plano de trabalho pedagógico seja cuidadosamente elaborado, pois “elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2010, p. 29 apud PETRY, 2015, 462). Para que haja condições pedagógicas para ocorrer a experiência, base da formação, é imprescindível a continuidade da imergência nas atividades pedagógicas propostas de forma que o indivíduo possa articular sua consciência e os conteúdos nela já existentes às novas relações conceituais que surgem no contato com a realidade.

Nesse ponto Petry retoma Foster que afirma que a experiência filosófica é fundamental para que através do processo formativo restabeleça a ligação entre o conceito esvaziado de sentido ao conteúdo substancial da experiência à que se referem os “[...] sentidos atribuídos aos signos e que são a forma pela qual a experiência do sujeito é trazida para a linguagem, mostrando sua relação com a experiência histórica que os torna possíveis” (FOSTER, 2007, p. 17 apud PETRY, 2015, p. 458).

Assim, afirma que não basta simplesmente entrar em contato com obras musicais ou de arte em geral, pois praticamente toda expressão ocidental artística atualmente chega até nós na forma de produto cultural, enquanto mercadoria, via *Youtube*, trazendo consigo o acesso excitado, porém interditado, à experiência com o contexto em que a obra foi produzida, impedindo, desse modo, a compreensão dos significados intencionalmente nela expressos. As obras devem, portanto, ser compreendidas como produto de mediações desempenhadas pela indústria, cuja estrutura emerge de uma totalidade social, política e histórica. Desta forma, os meios de produção digitais e de massa levaram a música a um enorme número de pessoas, mas nem por isso houve um aumento estatístico da cultura da acuidade auditiva entre a sociedade civil e suas instituições democráticas. É sobre esta problemática específica que Adorno elabora sua concepção de *regressão da audição* (ADORNO, 1996).

“Ouvir música” enquanto preparamos o almoço na cozinha difere totalmente de “escutar música”, distinção que segundo Granja (2010) implica processos mais ou menos elaborados, pois “ouvir” refere-se à captação física da presença do som, estando próxima da dimensão sensorial da percepção; “escutar” transporta o indivíduo para o âmbito interpretativo da percepção. Conclui-se que ouvir resume-se ao “conforto do previsível” enquanto escutar demanda disposição para

assumir uma postura de escuta ativa, que preze pela “acuidade sonora”, frente à obra de arte musical (GRANJA, 2010, p. 65).

Se antes da revolução tecnológica o único meio de registro musical era a partitura, podemos imaginar quão rara devia ser o evento musical, pois necessitava ser executado diretamente ou presenciado “ao vivo”. Entre povos indígenas muitas músicas têm hora e lugar para serem executadas, havendo necessidade de ritual, sacrifício ou reverência. Hoje em dia a música está presente em muitos dos ambientes públicos e privados que frequentamos, mas muitas vezes estão lá para não serem escutadas, mas ouvidas mesmo, com finalidade produção de estados de emoção – como aquelas música *pop* adolescentes e jovens *top* das paradas, que são muitas vezes trilha sonora do fim triunfais das comédias românticas *hollywoodianas*, utilizadas para envolver todos os que se encontram dentro dos supermercados na sua atmosfera atemporal, um dos templos do capital, e produzir um estado psicológico geral favorável ou que estimule o consumo.

Granja (2010) assume que “vivemos em um mundo de muita música e pouca escuta” indo ao encontro da teoria de Adorno sobre a dificuldade do ser humano moderno estabelecer experiências com a realidade em que está inserido e assim se apropriar culturalmente da relação que estabelece com os objetos externos a si:

Na sociedade atual a música é utilizada para [...] influencia comportamentos tão diversos quanto a atitude do consumidor nas compras, a paciência das pessoas numa fila, a velocidade de ingestão de comidas e até mesmo a eficiência no trabalho. A consequente transformação da música em bem de consumo e o seu uso constante como música ambiente relegaram a escuta musical atenta para segundo plano. A maior parte dessas músicas não é feita para ser ouvida com atenção, mas para gerar uma desconcentração mental. [...] O problema não se encontra no som ambiente em si mas na sua imposição automática e constante sobre as pessoas. Não escolhemos o que ouvimos em muitas situações, o que nos leva a uma atitude passiva em relação à música” (GRANJA, 2010, p. 68).

Apartir das etapas escolares, fundamental e média, se acentua a

marginalização da dimensão perceptiva pelos princípios teórico-metodológicos essencialmente tecnicistas de muitos professores e dos próprios projetos políticos pedagógicos das escolas e do PCN, dado que nessas etapas da escolarização a criança não está mais sob a tutela de um professor polivalente como ocorre no ensino infantil.

A música que antes fazia parte da rotina escolar e dos rituais da roda, do momento da alimentação entre outros, passa a circular gradativamente menos enquanto ação institucional escolar e mais na forma ilegal através de celulares e tocadores de mp3 ligados a fones de ouvido escondidos em seus capuzes e cabelos, buscando sentido e refúgio nos produtos musicais da indústria cultural.

Ao nos acostumarmos com essa postura passiva em relação à música, vamos perdendo a dimensão da criação e da percepção dos significados intrínsecos às estruturas estéticas, históricas, políticas e culturais que compõe uma obra musical, e assim deixamos de “enfrentar desafios perceptivos” que vão além do âmbito do ouvir e sentir imediatamente. Não que devamos parar de ouvir passiva e confortavelmente em nossas vidas, mas esse tipo de escuta passiva tornou-se a forma hegemônica de captar e interpretar o som na modernidade, questão a ser levada a sério pelo educador musical uma vez que “seus ouvintes não se dão conta, pois, de sua incompreensão” (ADORNO, 2011, p. 114). Assim, Granja (2010) anuncia que é desejável que o indivíduo resguarde momentos para simplesmente ouvir música de forma a passivamente sentir seus benefícios sobre o corpo, já que a música é uma linguagem que incide diretamente sobre o corpo, antes que possa ser rascunhada qualquer reflexão.

Em sua obra *Introdução à sociologia da música* (2011), no texto *Tipos de comportamentos musicais* (ADORNO, 2011, p. 55-83) o sociólogo alemão identifica o tipo social de “ouvinte do entretenimento”, o qual considera o tipo hegemônico entre os indivíduos semiformados das sociedades totalitárias, pois “só escuta música como entretenimento e nada”, ou seja, a música *hit* e seu ouvinte representam a própria ideologia de massas. Compara a forma como se relacionam com as obras de arte (mercantilizadas na forma de produtos culturais) ao comportamento vicioso, o qual considera seu principal componente social no estado de atomização (isolamento):

O viciado se resigna com a situação de pressão social assim como com sua solidão, à medida que, de certo modo, adorna-a como uma

realidade sua própria essência: a partir do “deixe-me sossegado”, cria uma espécie de reino privado ilusório, no qual acredita poder ser ele mesmo. (ADORNO, 2011, p. 77).

Assim defende que do mesmo modo que as sociedades capitalistas são coniventes com a aprovação social do ato de beber álcool e fumar tabaco, torna-se socialmente aceita a *dependência musical* nos regimes políticos totalitários encabeçados pela indústria cultural.

Devido à ausência de uma relação formativa do indivíduo com a obra de arte, a música industrializada consiste antes em uma fonte de estímulo do que numa estrutura de sentido propriamente dita (ADORNO, 2011, p.76).

Adorno defende que a ação formativa, que vise a desinstrumentalização da razão no contexto moderno em que estamos inseridos, deve estar ciente da necessidade de adaptação constante do indivíduo às sucessivas mudanças paradigmáticas determinadas pelas tendências mercadológicas que orientam a maioria do povo, política, filosófica e esteticamente, nos vários campos da vida social, e em especial ao das tecnologias da comunicação.

Granja (2014) identifica na educação escolar uma crescente polarização em torno do conhecimento de caráter conceitual e técnico em detrimento daqueles que consideram relevantes experiências perceptivas que sejam a princípio imediatas, para que aos poucos seja elaborada e articulada a conceitos. Quando se analisa a estrutura e a dinâmica do conhecimento escolar ao longo das séries dentro desta lógica de organização do trabalho escolar as atividades perceptivas vão sendo gradativamente desvalorizadas em detrimento daquelas voltadas a “interpretação e sistematização conceitual” abstrata. Ou seja, quanto mais avançada a série escolar, menor a relevância curricular dessa dimensão do conhecimento. O choque pelo qual a criança muitas vezes passa do ensino infantil para a etapa fundamental é conhecido por pais, professores, e pelas próprias crianças principalmente – como se a partir do ensino fundamental o desenvolvimento perceptivo do aluno já estivesse plenamente desenvolvido e não necessitasse mais da orientação em ambientes escolares organizados (como se a família e os meios de comunicação de massa bastassem) para a valorização da sua experiência e articulação conceitual que estabelece com sua prática em relação aos conteúdos curriculares dos programas e outros abordados em sala de aula.

Esse quadro sociocultural, segundo o autor, exige que uma educação emancipatória prepare as capacidades de assimilação do novo pelo sujeito, tornando-o flexível o suficiente em suas ideias e corpos a fim de que possa se relacionar positivamente com a realidade em mutação, ou seja, de forma mediada por uma organização do trabalho pedagógico musical que permita ao aluno compreender a totalidade social do contexto em que as obras de artes são elaboradas e abordadas.

Entretanto, “a importância da educação em relação à realidade muda historicamente” (ADORNO, 1995b, p. 144), por isso Adorno defende que o trabalho pedagógico deva equilibrar a balança da ênfase da ação pedagógica para o lado da resistência à imposição dos mecanismos totalitários que impõem o assimilacionismo desenfreado de signos cujos significados foram desvinculados de seus conteúdos formativos originais.

Nas atuais sociedades capitalistas administradas essa imposição à necessidade de adaptação e valorização constante, principalmente das linguagens tecnológicas, fundam o processo de *individualização*, em que os indivíduos são drenados de sua cultura e ideologicamente colocados à deriva das demandas do mercado, buscando normalmente dar coerência cultural a esse caos ideológico através do consumo desenfreado de produtos das indústrias do entretenimento e da diversão. O indivíduo modificado é extirpado de sua autonomia e condição de sujeito, que só era possível graças aos laços tradicionais que ainda mantinha com os outros sujeitos e objetos de sua cultura. Ela tinha assim uma relação mediada com a cultura a qual ainda percebia como as obras se “relacionam com o tempo, a história e a sociedade na qual emergem” sendo que assim “[...] o contato com a cultura poderá ter uma expressão mais profunda na compreensão que o indivíduo tem de si mesmo pois evolverá conceitos com os quais lhe será possível estabelecer conexões entre si e a realidade que o cerca” (PETRY, 2015, p. 463).

A partir dessa etapa final do processo semiformativo o indivíduo isolado culturalmente pelos meios de comunicação é capaz de criar disposição para agir politicamente enquanto massa, quando solicitado, interiorizando e formado, sádica e masoquistamente, no processo de adaptação desenfreado às novidades veiculadas pela indústria cultural, tornando-se também veículo do monopólio da violência pelo Estado totalitário capilar ao indivíduo, que verbalmente, quando não fisicamente, vigia, pune e patrulha a manifestação moral legitimada da realidade reificada.



Entre os polos da resistência e da adaptação, o professor deve esforçar-se por compensar o primeiro para que desde o ensino infantil seja fortalecida a identidade da criança e sua imaginação/capacidade criativa de forma que seja reduzido o impacto da conscientização, via família, escola, religião e indústria cultural, da existência de uma suposta realidade *a priori* a qual todos devam se ajustar e tornar-se também parte de sua expressão real, veículos das ideias, ações e comportamentos propagandeados pela indústria cultural. É nesse sentido que Adorno sintetiza o seu conceito de formação “[...] que nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p.9).

A violência com que se dá a imposição às pessoas desse processo de adaptação é tão subjugante durante toda a trajetória escolar e de vida que o indivíduo acaba por interiorizar esse processo impondo a si mesmo a necessidade de adaptação ao inatingível alcance do avanço tecnológico (cuja obsolescência dos produtos é cientificamente programada). Nesse movimento de impor dor a si mesmo é que o indivíduo finalmente concorda, cansado, com o projeto totalitário identificando-se com o agressor, tornando-se um também (FREUD, 1930 apud ADORNO, 1995b, p.145) sendo que “o elemento masoquista de um modo de comportamento que precisa, continuamente, proibir algo a si mesmo remete à coerção coletiva que é sua condição necessária” (ADORNO, 2011, p. 71).

Sobre essa forma de se relacionar com a música Adorno identifica também o que chama de “ouvinte do ressentimento” (ADORNO, 2011, p. 68), para o qual música não se trata de sensibilidade ou expressão, senão do cumprimento metas fixadas de medição de qualidade pré- estabelecidas. Protesta contra o sistema político e musical vigente buscando refúgio em escolas consagradas do passado, não ousando ir além. Segundo o autor, esse tipo ideal exerce profunda influência sobre a pedagogia musical, enquanto defensor histórico das teorias pedagógicas tradicionais que condecoram o “talento” como potencialidade natural dos quais os marginalizados pelo sistema não o possuem. O sistema político e musical atua, também, de modo “organizado e propagandístico” entre seus semelhantes possuindo capital social e econômico - como nos programas de auditórios brasileiros que imitam as competições musicais norte-americanas em que àqueles que se enquadram nos padrões estéticos dominantes, proliferados naquele momento específico entre os meios de comunicação, ganham e são considerados bons músicos, ao passo que aos competidores que colocam a originalidade e a criatividade acima da

técnica perdem e tornam-se modelos negativos de conduta musical.

Outro tipo de escuta que contribui enormemente para a manutenção da estrutura educacional semiformativa, para além do espaço escolar, é o que Adorno define como *ouvinte expert*, que é basicamente aquele que ao escutar uma música aleatória pode “nomear suas partes formais” (ADORNO, 2011, p. 60). Sua orientação estética é predominantemente regida pela lógica técnica, sendo que sua escuta está sempre direcionada aos elementos dessa ordem e nelas compreende o sentido da obra. Este círculo social é geralmente confinado à condição de músicos profissionais, musicólogos e técnicos de produção de som que, em geral, fazem-se entender integralmente apenas por seus pares, associação que se autoconfere o poder de distinguir o bom ouvinte daquele considerado o tipo mau.

Em exercício analítico semelhante, mas com o eixo teórico dentro do campo da musicologia, Wisnik (1989) delinhou modos de escuta musical existentes na sociedade contemporânea a começar com a *escuta repetitiva*, característica e hegemônica na sociedade atual, que está associada à música enquanto bem de consumo “reprodutível em qualquer tempo e local”, sendo reproduzida incessantemente durante um período curto de tempo sendo logo descartada para que a fila de lançamentos da indústria fonográfica avance (WISNIK 1989 apud GRANJA, 2010, p. 69).

Ao ser produzida em série, padronizada e em escala industrial mundial, a música perde sua essência ritual enquanto o sujeito e seu povo deixam de ser produtores das obras musicais que escutam, perdendo-se assim a dimensão mítica da música frente ao arbitrário “liga e desliga” de equipamentos de som portáteis.

Wisnik (1989) fala também da *escuta indiscriminada* em que o indivíduo escuta de tudo um pouco, mas não porque “foi até o aparelho e apertou *tocar*”, mas porque não desenvolve uma pesquisa musical para si, constituindo seu repertório musical exatamente as músicas que estão programadas para estarem famosas no momento, tocando repetidamente nos espaços em que transita no dia a dia. Há também a *escuta única*, que emerge em grupos fechados a estilos musicais únicos, constituindo uma escuta refratária a qualquer diversidade de produções sonoras, constituindo assim como o tipo ideal *indiscriminado*, uma forma de não-escuta, portanto.

Somam-se a estas discriminações a *escuta sacrificial*, ligada às tradições pré-modernas em que o ouvinte participa se envolve corporal e espiritualmente dançando, meditando, tocando e/ou cantando no ritual musical. Atenta para a raridade desse tipo de escuta se

comparada aos tipos anteriormente descritos ocorrendo em contextos religiosos, em blocos de rua ou vertentes musicais ligadas às ancestralidades indígenas diversas.

Por fim, temos a *escuta contemplativa*, modo inacessível a maioria das pessoas, pois demanda atenção introspectiva do ouvinte, local com condições acústicas mínimas sensíveis ao objetivo da apreciação musical. Salas de concerto e teatros são os locais tradicionais nas sociedades ocidentais, embora pouco acessíveis ao povo em geral. Assim, conclui que um projeto de escuta no que objetive a formação pessoal deve proporcionar situações de escutas distintas contrapondo-se conscientemente à dominância da escuta repetitiva que prevalece nas sociedades contemporâneas.

O educador Granja (2010) sugere um processo de caracterização da escuta distinta da anterior. Com base em Santaella (1993) elenca três modos de escuta derivados das categorias semióticas de Peirce (2003) elencadas em *escuta emotiva*, que corresponde ao primeiro nível de percepção que ocorre com o corpo todo de uma vez –nem mental, nem movimento –levando o indivíduo a um estado sensível semelhante ao obtido durante sonhos e meditações com algum tipo de música; a *escuta corporal*, que expressa a percepção do som mediado pelo nosso sistema nervoso – sensorial afetando diretamente o ouvinte produzindo reações corporais; e, finalmente, distingue a *escuta intelectual*, que ocorre quando a percepção sonora é mediada por símbolos. Este último estágio de escuta é acessível mediante desenvolvimento de uma escuta especializada para perceber os sons enquanto estrutura musical de significados, dado que “[...] essa escuta não se restringe somente ao domínio do músico especialista, pois é uma escuta própria do ser humano, que sempre busca atribuir significado aos sons à sua volta, em particular aos sons musicais” (GRANJA, 2010, p. 72).

Se a capacidade de interpretar os sons naturais, culturais e musicais com profundidade através da escuta constitui um potencial humano inerente à sua condição orgânica, tradicionalmente desenvolvido pelos povos pré-modernos, e o atual projeto político nacional para a formação cultural do indivíduo está estruturado segundo princípios totalitários, encabeçado pela indústria cultural, em Adorno cabe à educação escolar o papel fundamental de oferecer resistência pela formação artístico-musical permitindo aos indivíduos se apropriarem subjetivamente dos sons que o rodeiam a fim de que possam compreender a realidade social criticamente.



## 5 METODOLOGIAS DE ENSINO DE MÚSICA

O desenvolvimento dos métodos pedagógicos musicais ocidentais acompanha os valores atribuídos socialmente pela humanidade à educação e à música na história das relações estabelecidas entre professores e alunos, desde suas origens greco-romanas. A história da educação mostra que os vínculos estabelecidos entre o corpo discente e seus professores são historicamente condicionados por relações de poder desiguais pautadas na aplicação da violência simbólica e física em variadas concepções didático-epistemológicas.

O filósofo e educador Zuin (2012) chama a atenção para as numerosas cenas de execuções de castigos físicos sobre alunos, retratadas pelos pintores e escultores em obras de arte do período clássico da Grécia antiga.

A atual figura do pedagogo tem raiz no escravo que auxiliava o mestre na educação das crianças e adolescentes daquela sociedade. O então *paedagogus*, geralmente um guerreiro vencido em campo de batalha mantido escravo por meio da coerção física, que se tornava responsável por controlar e guiar os meninos até as escolas onde os mestres, pessoas livres, lecionavam. Ambos eram responsáveis pela aplicação metódica, e com requintes de crueldade, de punições, físicas e psíquicas, aos educandos (CAMBI, 1999, p. 21 apud ZUIN, 2012, p. 31).

O autor explica que com a conquista romana sobre a Grécia as práticas violentas no âmbito educacional se mantiveram no Império de Roma e defende em seguida que, se no plano material os gregos foram vencidos em poderio bélico, no plano cultural sua produção vigorou na sociedade romana, triunfo que relaciona em grande parte à ação pedagógica que estes escravos exerciam na sociedade grega.

As extrema violência a que muitas situações chegavam na tentativa de mestre e escravos coagirem os alunos à assimilarem os seus conhecimentos contornam uma caracterização sádica da educação que vigora como herança cultural escolar até os dias de hoje sob as ideologias dominantes na teorias pedagógicas tradicionais de professores que encarnam esses tipos violentos, mesmo que não o exprimam mais fisicamente nas escolas modernas.

Na cultura escolar greco-romana dominante o uso de chicotes e outros acessórios materiais e sádico-simbólicos resultavam não raro no revide por parte dos alunos que agrediam física e verbalmente seus tutores, muitas vezes resultando em mortes. Em analogia à

mitologia greco- romana há o episódio de Hércules, que cansado de ser espancado por seu professor de música Lino, revida, e acaba por matá-lo a golpes de cadeira (MANACORDA, 1989, p. 77 apud ZUIN, 2012).

O educador Zuin também cita Cole (1950) e Legras (2008) quando se refere à revolta das crianças romanas contra o tipo de ensino que nada tinha a ver com os seus interesses e vidas cotidianas, com demasiada ênfase formal e colocada na importância da escrita, postos em prática por seus mestres. Em corriqueiras situações de rebelião agrediam os velhos pedagogos com objetos da sala de aula e utilizavam seus chicotes contra eles mesmos, afinal eram escravos.

Em contraponto a estas concepções didático-epistemológicas cita a resistência a disseminação da escrita dependida por Sócrates no período clássico grego. Segundo o filósofo grego o uso contínuo da escrita poderia ocasionar a perda gradativa da força da memória no processo- formativo do educando, aumentando desnecessariamente o esforço necessário para aprender e decorar os conteúdos. A memória era então considerada a “mãe de todas as musas”, e veículo capaz mediar o contato humano com a essência dos conceitos de beleza e justiça (PLATÃO, 2004, p. 120 apud ZUIN, 2012, p. 34).

Nesse sentido, caberia ao professor através da maiêutica e da refutação - métodos dialógicos e dialéticos em que Sócrates levava o interlocutor a reconhecer sua própria ignorância através de um processo de questionamento e reconhecimento dos próprios limites - estimular o educando a transcender o nível dos sentidos pelo uso da memória a favor da investigação da verdade, da justiça, da bondade e da beleza, constituindo esta capacidade de retenção de experiências um potencial sacro humano na cosmologia grega (ROSSI, 2010, p.17 apud ZUIN, 2012, p. 35).

Nesse contexto, o filósofo grego condenava o procedimento docente sarcástico e àqueles que agissem dessa forma como instintos sub-humanos, mesmo que em muitas passagens de seus referentes escritos reproduza tanto um sarcasmo destruidor direcionado aos raciocínios de seus discípulos, assim como a ironia amorosa.

Por reconhecer a existência “dessa carga afetiva na ironia, Sócrates fazia questão de realizar a autocrítica que lhe impedia de se entregar ao deleite de se julgar o único proprietário da verdade, pois mesmo diante de sua morte ele defendeu a permanência da necessidade de nem ser sábio de sua sabedoria, e nem ignorante de sua ignorância” (PLATÃO, 1999, p. 68 apud ZUIN, 2012, p. 37), demonstrando que a concepção de relação pedagógica da época não pode ser

totalmente considerada a partir dos princípios da memorização de conteúdos externos e das punições físicas e simbólicas, mesmo que o fosse hegemonicamente.

Infelizmente não foi o modelo socrático de humanização das relações pedagógicas nos processos educacionais-formativos que prevaleceu entre as práticas educacionais que vigoraram da Grécia antiga em diante na história dos métodos de ensino, ao contrário, prevaleceram a repetição, a memorização, o tédio e o sadismo pedagógico associado à memorização dolorosa de conteúdos:

Nesta escola, a didática era aquela obsessiva e repetitiva que já vimos na Grécia [...] O enfado desta didática, o medo dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade certamente não encorajavam a frequência nos estudos [...] Além do sadismo pedagógico generalizado e do enfado de uma didática repetitiva, pelo menos no que diz respeito aos primeiros níveis de instrução, é exatamente o abismo que separa a escola da vida, a insignificância de seus conteúdos, que coloca essa escola em discussão [...] (MANACORDA, 1989, p. 93).

A associação entre a dor e a memorização enquanto procedimento de apreensão de determinados conteúdos se confunde com a própria essência da pedagogia, segundo Zuin (2012), ao apontar *apaideia* cristã, projeto educacional-formativo cristão, na qual memória, dor e aprendizado estiveram intimamente conectados. Quando os jesuítas iniciaram o projeto de conquista cultural dos povos indígenas nativos pela organização das reduções no atual território brasileiro, a partir dos processos de conversão ao cristianismo, a música teve papel fundamental como já exposto.

Enquanto organização do período renascentista bebe diretamente das concepções de educação e de música da idade média europeia, orientada pelo conceito grego de música como veículo de educação e elevação moral e da ideia de que a música é o veículo intermediário entre Deus e os homens, como louvor ao sagrado, da qual deriva a forma da expressão de devoção religiosa e musical católica.

O controle sobre o aprendizado musical estava de uma forma geral confiado à Igreja assim como a maioria das formas de acesso das pessoas ao conhecimento sendo que “[...] a atividade prática de música com a presença de crianças considerada um de seus pontos principais” para a disseminação da fé católica medieval pela Igreja, cuja base era a forma musical do *cantochão* enquanto elemento musical que constituía um dispositivo congregador central à *apaideia*

cristã, o que conferia unidade aos cultos, que, executado por crianças e adultos, deveriam se expandir e instrumentalizar a sua multiplicação na Europa e colônias ultramarinas (FONTEERRADA, 2008, p. 36).

Houve também numerosas Igrejas, conventos e seminários que tradicionalmente tutelavam crianças, em sua maioria orfãs ou provenientes famílias pobres (e que fossem consideradas “vocalmente talentosas”), se enquadrando como uma possibilidade na época de se sustentar, assim como para as famílias, que considera em sua maioria uma honra ter um filho cantor dos coros cristãos e recebiam ajudas de custo da ordem eclesiástica.

Haynor (1981) aponta que o conteúdo musical do que era ensinado para esses meninos, muitos dos quais extremamente virtuosos, variava em cada igreja e época sendo orientados basicamente pelo ensino de canto, contraponto<sup>15</sup> e improvisação. No entanto, o objetivo prioritário destas *scholae cantori*, criadas pelo papa Gregório no final do século VI, estava centrado na produção de música qualificada para atender as demandas litúrgicas dos estabelecimentos cristãos, não havendo por parte dos padres qualquer preocupação o desenvolvimento integral e bem-estar da criança, sendo que conviviam lado a lado com os adultos sem qualquer distinção. Na sociedade medieval europeia não havia fronteira bem delimitada entre a infância e a adolescência devido à indiferença cultural da sociedade pelos processos biológicos (HAYNOR, 1981).

As crianças que conseguiam atravessar o primeiro tempo de vida, em que preponderavam altos índices de mortalidade infantil e de natalidade, tão logo andavam e passavam a participar da vida produtiva em condições semelhantes às dos vassalos, observando e imitando os procedimentos de trabalho e obedecendo ordens. O afastamento da família era comum e em muitos casos, como ainda hoje, participavam do sustento da família.

Nesse sentido, havia uma nítida diferença entre o aluno adulto e o aluno criança – o aluno adulto que cometesse uma falha deveria se humilhar em frente a toda turma. Se esse ritual não fosse cumprido o aluno adulto recebia uma punição física. Já caso uma criança errasse o açoite deveria ser imediato, demonstrando o valor social da criança

---

<sup>15</sup> Técnica de composição musical que trabalha com a sobreposição de melodias em arranjos polifônicos.



nesse período histórica, em que ser açoitada era algo inerente à sua condição (ZUIN, 2012, p. 43).

Os procedimentos em relação à aprendizagem de música permaneceram os mesmos até o século XII, marcado pela proposta do monge Gregório D' Arezzo, de uma notação musical autônoma, que substituiu o formato até então dominante, que dependia da tradição oral para fornecer complementaridade mnemônica. D'Arezzo ordenou também a formação de cantores no menor tempo possível, o que colocou a cultura da prática musical à frente da teoria. Somente após períodos de prática espontânea é que o iniciado deveria começar a estudar a interpretação de peças desconhecidas escritas em notação significando de fato alguma humanização dentro do contexto de violência preponderante na relação pedagógica até então (FONTERRADA, 2008, p. 39).

A arte gregoriana atinge seu apogeu entre os séculos IX e XV juntamente com um grande desenvolvimento de teorias musicais cujos paradigmas priorizavam a busca pela origem da música e o estabelecimento da sua função de suplementar a oração e devoção nos cultos religiosos.

A mudança na forma de ver a infância, decorrente do humanismo renascentista, envolveu a aceitação da criança como ser que necessita de cuidados especiais de saúde, educação e lazer, marcando profundamente o período renascentista durante a Alta Idade Média na região da atual Itália, quando são criadas as primeiras escolas de formação básica em música, os chamados conservatórios. Nesse período, a criança passar a ser encarada com “maior responsabilidade” pelas instituições da família, da Igreja e do Estado.

Apesar dessas escolas, também conhecidas como sinônimo de orfanatos ou hospitais, continuarem condicionadas ao repertório musical católico, gozavam de certa autonomia política em relação à Igreja, o que possibilitou que desenvolvessem novas técnicas de composição e ensino musicais em coros maiores, mais variados e equilibrados (FONTERRADA, 2008, p. 48). Com a Reforma Protestante do século XVI as assembleias dos cultos religiosos eram estimuladas a participarem musicalmente em corais homofônicos evidenciando profundo caráter comunitário e de educação musical da Igreja Reformada, sendo que do século XV ao XVII o ensino passar a ser responsabilidade dos colégios jesuítas.

Ariès (1981) observa ainda que no século XVII a escola foi marcada por dois tipos de especialização: a demográfica, pela divisão da infância em classes etárias (de 5 à 7 e de 10 à 11 anos), e em

classes sociais, que discriminou o tipo de ensino que deveria ser destinado as camadas burguesas e aristocráticas daquele oferecido ao povo, inspirado em elementos da psicologia, dos escritos pedagógicos Jesuítas e da literatura pedagógica de Port Royal (ARIÈS, 1981, p. 183).

No século XVIII surgem os métodos educacionais assim como as primeiras experiências de ensino de música no contexto da educação escolar. As propostas pedagógicas naturalistas predominantes na época defendem a descentralização dos processos de educacionais do filtro da razão, cuja centralidade era hegemônica no paradigma das teorias pedagógicas vigentes no período da Ilustração, principalmente na França.

O objetivo de Rousseau, de uma proposta de educação integral propunha a valorização de outros aspectos humanos como a afetividade e o respeito à individualidade da criança, aparece em sua obra *Émile* (1762), sendo o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especificamente voltado à educação musical. Defendia uma educação musical lúdica, em que a leitura musical deveria ser iniciada e idade avançada, onde “[...] as canções deviam ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar a flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes” (FONTERRADA, 2008, p. 60). É nesse sentido que seu método de educação musical é considerado ativo, uma vez que prioriza o desenvolvimento musical em um sentido amplo e não focaliza a técnica instrumental nem o desenvolvimento de habilidades específicas. Os seus sucessores inspirados por sua obra também defenderam o lugar da música na escola.

O educador suíço Pestalozzi (1746-1827) propôs uma teoria pedagógica baseada na prática e na experimentação afetiva, devendo a educação desenvolver de forma simétrica, natural e harmônica todas as faculdades da criança, em que o costume, que considera “bárbaro”, da punição estabelecido tradicionalmente não deve ser reproduzido pelos professores.

Os sons, matéria da disciplina, devem ser explorados e compreendidos antes dos signos, e a criança deve saber e gostar de cantar, de pronunciar ou escrever seus nomes, imitar e avaliar sons por si próprios, antes de o professor lhe explicar tudo em teoria e finalmente, os conteúdos acerca do ritmo, da melodia e da expressão, que devem ser aprofundados sem que se exija da criança o domínio técnico simultâneo destes campos. Ressalta também que princípios e teorias devem sempre ser explicados após a prática, assim como os elementos do som devem ser praticados e analisados antes de aplicados na música. Por fim, os nomes das notas devem ser referenciados em

escrita segundo a tradição de escrita musical anglo-saxã da música instrumental em que letras do alfabeto designam alturas (C para Dó, D para Ré, por exemplo) enquanto continuidade simbólica da cultura letrada do estudante (FONTERRADA, 2008, p. 61-62).

O educador alemão Froebel (1782-1852), responsável pelo movimento nacional pelos jardins de infância em seu país, também defendia uma educação integral que visasse o completo desenvolvimento da criança através, principalmente, da apreciação da obra de arte, pela inclusão de todas as Artes no ensino infantil, com destaque para a prática do canto. Esse dois autores explicitam concepções pedagógicas que tomam como centro a criança e a educação, já distantes daquelas em voga na Idade Média em que o corpo da criança era utilizado enquanto instrumento do poder político-religioso dominante estabelecido, visando objetivos distantes de seu desenvolvimento integral e seus processos educativos.

Apesar de continuarem os trabalhos de conservatórios italianos do século XVI junto com crianças órfãs a partir dos próximos séculos, a educação musical assume gradativo caráter profissionalizante com o surgimento das primeiras escolas particulares como o Conservatório de Paris, em 1794 e o The Royal Academy of Music na Inglaterra no ano de 1822, os quais funcionavam em regime de externato, ao contrário dos conservatórios italianos que abrigavam crianças órfãs em regime de internato dos séculos anteriores.

Com o advento da Revolução Francesa e a ascensão da burguesia, a escola e a educação musical deixam de ser monopólio da Igreja e passam a circular na sociedade europeia enquanto mercadoria. As principais cidades em que foram fundadas as primeiras escolas de música foram Praga (1811), Viena (1817), Berlim (1850) e Genebra (1815), se espalhando, então, também para a América nos Estados Unidos e no Canadá.

No Brasil, como já falado, esse modelo de escola de música chega ao Rio de Janeiro em 1845 pelo Conservatório Brasileiro de Música, em São Paulo o Conservatório Dramático e Musical, no ano de 1906. Imperavam, nesses conservatórios, assim como nos estrangeiros, os conceitos de música dentro dos âmbitos do individualismo (da prática solo, do músico como unidade) e do virtuosismo (valorização do instrumentista virtuose), tendências que até hoje influenciam o ensino acadêmico e básico de forma hegemônica em detrimento de uma formação em que a execução está a serviço da criação, priorizando-se muitas vezes a reprodução técnica esvaziada de reflexão filosófica e estética acerca dos contextos em que as obras foram

produzidas, perdendo seus sentidos originais e tornando-se veículos da cultura de massas.

O ensino de música, que até o século XIX tinha caráter prático e ocorria na direta relação entre disciplina e mestre, como afirma Fonterrada (2008), constituiu um tipo de formação que após vigorar por século cai em declínio com o início da produção de manuais instrucionais de caráter universalista que buscavam sistematizar as áreas do saber musical tais como a harmonia, o contraponto e o estudo das formas.

A educadora afirma que seus idealizadores buscavam promover o treinamento musical para o domínio de técnicas instrumentais, em detrimento de um ensino artístico amplo, buscando formar músicos que dominassem os meios de construção musical sistematizados em suas obras, geralmente desenvolvidos para orquestras.

Sobre o ensino de instrumento, canto e regência, nesse período histórico, a referida autora distingue dois valores estéticos predominantes. O primeiro consistia em desenvolver a habilidade técnica tendo em vista a superação dos limites humanos até então estabelecidos; a segunda consiste na valorização da performance artística individualista e orientada por critérios interpretativos subjetivos.

Segundo a autora, o pensamento romântico se reflete nessas preposições no que diz respeito à valorização de um “individualismo exacerbado” e uma fixação pela formação técnico-instrumental, princípios teórico-metodológicos que emergem em um contexto sociocultural de “exacerbação dos egos” como reação à sua forte repressão nos períodos em que a Igreja monopolizava a cultura legítima com grande opressão à criação e à espontaneidade individual e coletiva, expressando-se como reação duas concepções distintas de música – enquanto construção formal e como expressão de sentimentos e emoções humanas – nunca antes expressidas pela arte institucionalizada (FONTEERRADA, 2008, p. 82).

Ao fim do período colonial e imperial instalam-se às oligarquias e a classe burguesa como elite do país. Seu projeto político ideal de educação buscava superar o passado colonial, fundando uma sociedade cuja liberdade pressupunha o contrato social. Este projeto estava embasado no que Saviani (1999) denomina de *teorias não-críticas*, as quais foram criadas durante este período histórico, mas que são vivas e atuantes nos dias de hoje.

Estas correntes teóricas compartilham a mesma concepção de sociedade como harmônica por natureza, sendo a integração de seus

membros considerada uma regularidade, relegando à marginalidade o diagnóstico de “desvio”, e aquele que não se integra, como uma exceção à regra. Nesse sentido, a educação constitui um instrumento de correção dessas “exceções” marginais, como força unificadora, fundamental à coesão e à integração dos indivíduos à sociedade nacional.

O autor identifica dentro uma das teorias educacionais que vigoraram neste período histórico como “tradicionais”, as quais surgiram no século XIX nos contextos das revoluções nacionais que derrubaram as monarquias europeias, instaurando a classe burguesa nas elites dos regimes republicanos. É nessa época que são construídos e implementados os chamados *sistemas nacionais de ensino*, regidos pelo princípio da educação enquanto direito de todos e dever do Estado. Esse modelo de sistema de ensino foi adotado no Brasil a partir da República assim decorre que o tipo de educação a que as classes populares tinham direito correspondia ao tipo de interesses da nova classe que se torna soberana no poder instituído em contexto republicano em que emerge.

O papel da escola para essa teoria é instruir o povo, considerado ignorante por natureza. Ao educador musical cabe a missão de transmitir os conhecimentos previamente determinados extraídos da herança acumulada historicamente pela humanidade de forma logicamente sistematizada a partir das descobertas da ciência, esterilizados de qualquer conhecimento popular, religioso ou místico, de acordo com a base filosófica positivista. A escola passa a ser organizada enquanto uma agência centrada na figura do professor, transmissor de conteúdos culturais oficiais, pré-selecionados, hierarquizados vertical e gradualmente.

Como conclui o autor, o projeto de universalização da escola a partir desta pedagogia não é bem-sucedido, pois que, como sabemos, nem todos aderem ou são bem-sucedidos a este tipo de sistema escolar. A missão original da pedagogia tradicional de corrigir a marginalidade falha justamente nesse objetivo.

A entrada do século XX foi marcada por grandes movimentos que se dirigiam contra grande parte dos fundamentos do romantismo, estes fundados na valorização da dimensão subjetiva isolada do coletivo, levando-se a que o conhecimento se expandisse em direção ao coletivismo e a cultura de massa.

Em termos estéticos a música almeja tornar-se autônoma do sistema tonal maior e menor e rítmico que fundamentou a construção musical desde a Idade Média renascentista, sem, contudo, abandoná-los totalmente. Em termos de timbre, da qualidade do som, diluem-se as

fronteiras entre o ruído e o som musical, como se toda a concepção estética industrial e empresarial tivesse sido transposta para o campo da composição musical (FONTERRADA, 2008).

No final do século XIX surge a *pedagogia nova* sobre as críticas à escola e à teoria tradicional. À escola é atribuída a função de equalizar a sociedade através de um amplo movimento de reformas (das estruturas curriculares e das instalações físicas escolares), denominado *escolanovismo*, o qual deveria ser implementado. Reagindo a escola tradicional já implantada “segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação” da pedagogia tradicional propõe primeiramente experiências pedagógicas em ambientes restritos para em um segundo movimento socializar as experiências no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

Assim, a marginalidade passa a ser associada à rejeição e às dificuldades de inserção intra e intergrupais nos processos de ensino-aprendizagem e de socialização – o que Saviani define como uma *biopsicologização* das concepções de educação e da escola.

Apartir de “constatações científicas de última geração”, expressão de modernidade no início do século XX, acerca das anormalidades biológicas, do corpo e da mente, à escola passa a cumprir sua função social na medida em que adapta os indivíduos à sociedade, criando condições para a aceitação e o respeito mútuo, anulando assim as anormalidades e as diferenças para uma sociedade que abarque indivíduos que acima de tudo se respeitem reciprocamente em suas heterogeneidades identitárias:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; [...] do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 1999, p. 21)

Tal modelo pedagógico implicaria uma ampla reformulação da lógica da organização escolar, pois as disciplinas curriculares

seriam cursadas pelos alunos conforme seus interesses, em grupos pequenos, assim como os conteúdos programáticos e número de disciplinas (e de salas de aula) deveriam também se adaptar. As salas de aula seriam bem equipadas com instrumentos musicais e condições acústicas apropriadas, acolhedoras, com baixo número de alunos por turma para garantir o contato interpessoal entre aluno e professor, de forma que este possa desempenhar sua principal função: estimular e orientar o aprendizado que parte do interesse do estudante.

A “Escola Nova” não conseguiu corrigir as “falhas estruturais” da sociedade brasileira de forma ampla, tampouco construir um projeto pedagógico que atingisse as escolas públicas pelos elevados custos necessários à sua implementação. Como aponta Saviani, foi somente bem-sucedida em pequenos núcleos particulares de educação e escolas da rede privada, deixando marcas negativas na escola pública de uma forma geral, pois contribuiu para o enfraquecimento da autoridade docente e o desperdício de dinheiro em pautas que não eram prioritárias, pois que a maioria de seus alunos, oriundos da classe trabalhadora, têm na escola uma fonte primária de acesso ao conhecimento técnico-científico ou elaborado (SAVIANI, 1999; FONTEERRADA, 2008).

Enquanto objetivo geral das propostas pedagógicas musicais deste período o virtuosismo técnico foi uma qualidade que se manteve valorizada desde o romantismo, mas agora enquanto expressão e axioma da exibição do poder de matéria no contexto histórico da prevalência do sistema capitalista, exibição acessível à poucos que orientava também as orquestras que se expandem em número de instrumentos, inclusive os de percussão, produzidos pelas indústrias de instrumentos musicais. Assim como a expansão das casas de concerto que davam visibilidade para um público restrito a uma minúscula parte da produção musical existente. Nesses estabelecimentos corporativos da indústria musical somente são apresentadas àquelas obras de arte cujo lucro dos investimentos dos mega-empresários dos eventos musicais seja certo (FONTEERRADA, 2008, p.93).

Após a música solidificar-se enquanto mercadoria na esfera da produção e da circulação do capital internacional é que começam a chegar as primeiras máquinas reprodutoras de som no Brasil (e assim a mover um crescente mercado mundial acompanhado do processo de urbanização das capitais do país). Neste contexto pré-industrial brasileiro, muitas *figuras musicais* começam a desaparecer se transformam incorporando as novas tecnologias.

Houve, na segunda metade do século XIX, a chegada ao Brasil

dos imigrantes italianos e do “realejo”, máquina portátil utilizada por ambulantes para vender canções e “papeizinhos da sorte”, geralmente com a presença de um papagaio ou macaco; e do fonógrafo, reproduzidor sonoro, surgido na era industrial inglesa no fim do século XIX, que tornava possível a reprodução e a gravação direta em cilindros de estanho e cera, e posteriormente em discos de massas, ambos reproduzidores sonoros mecânicos que representaram “o afastamento das populações urbanas da participação numa arte que constituía historicamente sua criação particular” com as quais agora interagiam sob a forma passiva de ouvintes de produções musicais oriundas de culturas de todo o Brasil e de várias partes do globo (TINHORÃO, 2013, p. 82).

O historiador da música Tinhorão (1976; 2005) identifica especificamente os pregões<sup>16</sup> como a manifestação musical do povo nas cidades que foi menos estudada ou registrada pela musicologia. Conta que no Rio de Janeiro do início do século XX a musicalidade negra compunha de forma marcante a paisagem sonora carioca e que havia grande quantidade de vendedores ambulantes que cantavam seus produtos pelas ruas, as vezes muitos simultaneamente. Lembra a história de um vendedor anônimo de sorvetes que compôs os versos de um canção-pregão que acabou sendo gravada em disco como um lundu na voz do palhaço Mário Pinheiro sob o título de “Sorvete Iaiá”<sup>17</sup>.

Com o processo de urbanização e gentrificação das grandes cidades brasileiras suas ruas centrais foram transformadas em corredores projetados para o automóvel que emergiu com força enquanto símbolo do progresso e da modernidade no capitalismo industrial, levando os pregões “a desaparecerem ou se refugiarem nos subúrbios mais distantes, onde o pequeno comércio ambulante ainda consegue sobreviver” (TINHORÃO, 2013, p.74).

A educadora Fonterrada (2008) lembra que no mesmo contexto houve o declínio da figura do crítico musical devido às restrições impostas pelo jornalismo moderno as quais exigiam que as matérias

---

<sup>16</sup> Segundo o autor o pregão pode ser representado pela entoação de sílabas de uma ou mais palavras de forma sonora e compassada anunciando aquilo que o vendedor ambulante tem para vender ou que quer comprar.

<sup>17</sup> “Sorvetinho, sorvetão / Sorvetinho de ilusão / Quem não tem 300 réis / Não toma sorvete não / Taí, taí / Chegou, chegou / Quem não gosta de sorvete / É por que não provou / (e gritando o pregão) Sorvete, iaiá!...” (TINHORÃO, 2013, p. 60-61).



sobre um concerto fossem publicadas na manhã seguinte. Isso porque até o início do século XX aos críticos musicais cabia a tarefa de se preparar teoricamente para os concertos que faziam a cobertura, lendo partituras e estudando, para a produção de críticas caracterizadas por profundas discussões técnicas e conceituais.

Com o tempo, as críticas foram se tornando cada vez mais baseadas na impressão e no gosto pessoal imediato do autor, sofrendo profundas influências de opinião pelas tendências culturais do momento, em detrimento de um conhecimento aprofundado e crítico de fato sobre as obras de arte. Aos intérpretes musicais o conceito de virtuosidade se aliava a técnica “satisfazendo os anseios do público que esperava pelos momentos deleite, causados pela vertigem da velocidade, inspirada na rapidez das máquinas”(FONTERRADA, 2008, p. 95).

No campo da composição musical muitos músicos buscaram novas sonoridades e princípios alternativos de construção de estruturas musicais consagradas até então graças à intensificação do contato com as culturas orientais, indígenas e africanas. Também a incorporação de ruídos orgânicos e digitais e da música eletrônica em mistura com toda a tradição da música ocidental marca um momento de grande ampliação da quantidade de sons no mundo pelo surgimento de máquinas cada vez mais numerosas e potentes. Assim, a música enquanto campo científico de conhecimento foi sendo assumida enquanto objeto empírico, discriminada, dividida e reorganizada, como o fez a música concreta baseada na coleta de sons do mundo por gravações e manipulações de fitas, ou a música eletrônica que propõe sonoridades artificialmente sintetizadas e reproduzidas em grande escala.

A música passa a integrar os currículos de universidades e surge a figura do psicólogo da música, buscando métodos científicos que pudessem “medir” a musicalidade e determinar as funções que desempenha no ser humano e suas implicações no desenvolvimento de seus potenciais orgânicos.

O então professor da Universidade de Yowa (EUA) Carl Seashore buscou investigar as “origens naturais” da escuta musical à semelhança do que ocorria com os testes de QI introduzidos pela psicologia comportamentalista, baseadas nas teorias pedagógicas tradicional e nova. (SAVIANI, 1999).

Seashore desenvolveu testes psicológicos através dos quais pretendia medir o que cunhou de “talento musical” por meio de 260 questões que avaliavam a percepção da pessoas sobre os parâmetros sonoros altura, duração, intensidade e timbre “visando perceber a

acuidade auditiva do indivíduo em distinguir parâmetros sonoros isolados”(FONTEERRADA, 2008, p. 96).

A disseminada concepção de “talento” como algo natural e mensurável está profundamente enraizada no senso comum. Em sua fundamentação são utilizados procedimentos teórico-metodológicos de ordem estritamente quantitativa e inspiração positivista, como se houvesse algo inerente ao corpo da pessoa que lhe tornasse digna ou não de ter acesso à oportunidade de se desenvolver musicalmente. Desta forma, o termo “talento” carece de conceituação, pois refere-se unicamente a elementos objetivos para explicar o fenômeno musical, também composto por subjetividade como a atenção, a concentração e a própria capacidade de fazer música do indivíduo:

Exclui-se em seu exame, portanto, qualquer envolvimento com a obra musical, seja como operação formal, seja como construção artística, produto da atividade humana, englobando, por isso, a totalidade de suas capacidades técnicas, lógicas e expressivas. Seashore acredita que detectando a capacidade de discriminação dos parâmetros do som pelo sujeito, dessa maneira atomística, está-se detectando talentos, o que nem mesmo em sua época era unanimemente admitido (FONTEERRADA, 2008, p. 97).

Esses testes se alinham à tendência dominante da psicologia comportamental do início do século XX que excluem os processos subjetivos da investigação científica por não serem mensuráveis, tendo como outros expoentes Gordon (1965) e Bentley (1967), este último aluno de Seashore que continuou sua linha de pesquisa.

Uma segunda tendência entre psicólogos e educadores musicais se estabeleceu na mesma época dentro do ramo da psicologia do desenvolvimento onde a musicalidade se compreende a partir de elementos hereditários, ambientais, psicológicos e sociais, em que pesam fatores objetivos e subjetivos sobre os dados.

Fonterrada aponta nessa linhagem Shutter Dyson e Gabriel (1981) que investigaram se a habilidade musical é geneticamente transmitida ou fruto do ambiente, assim como Anastasi (1965) que além de heranças biológicas do ambiente e dos pais existem determinantes como o pertencimento ao grupo social, nível de

escolaridade, violência doméstica e dificuldades com o domínio da linguagem escrita e falada ensinada na escola. Aqui é possível observar o diálogo interdisciplinar que a educação musical começa a estabelecer com as teorias crítico-reprodutivistas ao explicitar as relações de dependência entre educação e sociedade evidenciando “[...] não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1999, p.27).

Nesse sentido, ter tido ou não a oportunidade de desenvolver-se musicalmente implica uma série de fatores de ordem cultural, econômica e política. Dependendo da classe e estratos sociais que a criança pertence, a educação escolar pode ter um significado distinto na função reprodutiva da desigualdade na sociedade industrial.

Compreendendo e problematizando a questão da reprodução das desigualdades sociais pela educação escolar apresentam-se a concepção das teorias de ensino enquanto violência simbólica uma vez que a forma de organização da escola, dos currículos, conteúdos e metodologias adotadas pelos professores nas aulas correspondem à cultura das classes dominantes, tomada como legítima e reificada na escola.

Os sistemas de ensino, assim, impõe o aprendizado de uma cultura alienígena ao espaço escolar, que desmerece as experiências de vida de uma maioria, ao passo que os conteúdos e linguagens escolares, simpáticos a poucos, tornam-se de difícil acesso ao aluno que não tem acesso à rede virtual, computadores, aquisição de livros e o hábito musical familiar de escutar e conversar sobre música e os sons à nossa volta.

Assim, é colocada em cheque a noção de “talento” pela psicologia social onde a musicalidade emerge enquanto categoria sócio-cultural, e não biológica (hereditária ou ambiental) por métodos que propõem a combinação de dados objetivos e subjetivos utilizando técnicas de pesquisa como a entrevista e o questionário, observação de sujeitos em atividades musicais, entre outros (FONTERRADA, 2008, p. 102).

Frete à ineficiência real do projeto da escola nova na solução da questão da marginalidade no ensino pública em detrimento do privado instala-se ideologicamente no senso comum como concepção teórica dominante, como solução para a embolorada herança tradicional. Se por um lado desenvolvia-se a construção de propostas de adaptação das propostas pedagógicas da escola nova como alternativa à tradicional na educação popular itinerante cujo principal expoente é Paulo Freire, havia também outras correntes da escola nova que passam a desenvolver

métodos pedagógicos que priorizam a eficiência instrumental.

Nesse contexto de deslocamento do foco pedagógico do indivíduo para a técnica – instrumental Saviani (1999) aponta os sistemas de ensino passaram a buscar a reordenação do processo de ensino-aprendizagem a fim de torná-lo objetivo, produtivo e operacional. Transpondo modelos da organização do trabalho industrial, da gestão empresarial e da psicologia comportamentalista, se pauta pelos pressupostos “[...] da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...] semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1999, p. 23). O trabalho, organizado em etapas e tendo sua totalidade fragmentada em linhas de montagem, exige que o trabalhador se adapte ao processo laboral, diferentemente do que ocorria com o artesão que dominava os meios de produção dos produtos de seu trabalho. O produto do trabalho aqui é considerado consequência da disposição e metas das etapas de sua produção.

O processo de implementação da pedagogia tecnicista foi acompanhado de uma acentuada burocratização dos sistemas nacionais de ensino e consequentemente do trabalho pedagógico conforme os ideais de racionalização e planificação do sistema fabril, deslocados para o sistema escolar. O ato pedagógico fragmentado deve, nesse sentido, cumprir com funções específicas para professores e funcionários da educação, previstas e controladas através de planilhas de controle das atividades preenchidas com a função de controlar os produtos finais dos trabalhos técnicos dos alunos.

Essas orientações fizeram parte do projeto político do governo ditatorial civil militar de 1964, alinhado às diretrizes norte-americanas, servindo também de justificativa à venda de artefatos tecnológicos educativos obsoletos, como ocorreu em vários outros países subdesenvolvidos em suas respectivas ditaduras nas décadas das décadas de 1960 e 1970 (MATTELART, 1976 apud SAVIANI, 1999, p. 27).

Esta teoria pedagógica tecnicista acabou por agravar a situação das escolas públicas brasileiras, cuja expansão de vagas e unidades fez-se irrelevante frente ao aumento da evasão e da repetência.

A educação escolar pressupõe sempre uma seleção, isto é, a escola transmite elementos da cultura considerados socialmente válidos e

[...] o que se ensina é então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada de cultura que constitui o projeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua versão autorizada, sua face legítima (SOUZA, 1996, 163-4).

A diversidade de propostas de métodos ensino de música do século XX, em geral de referencial europeu, como veremos no próximo capítulo, serviu de base a educadoras/es musicais brasileiras/os como Gazy de Sá, SáPereira e Lorenzo Fernandes no Rio de Janeiro; Anita Guarnieri e Isolda Bacci Bruch de São Paulo, e Ernst e Maria Aparecida Gahle em Piracicaba. Apesar de suas diferenças teórico-metodológicas, convergiam no objetivo comum de desassociar o ensino de música do ensino de instrumento, incentivar a prática musical como princípio democrático, no desenvolvimento da percepção auditiva e do conceito de corpo como instrumento musical, liberando-o da cadeia.

Apesar dos avanços teóricos trazidos de outros contextos internacionais para a educação brasileira, todas/os essas/es educadoras/es acima trabalharam em escolas especializadas. A escola pública em si não se beneficiou diretamente dessa efervescência sendo muito pouco mudou em relação à música, mesmo após a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical em 1964, culminando na sua exclusão do currículo, em 1971, com a criação da disciplina polivalente de Educação Artística.

A intelectual Ilari (2007) discorre sobre a persistência até os dias de hoje da predominância, no inconsciente coletivo de uma forma geral, do modelo musical conservatorial europeu instaurado no Brasil no século XIX, representado pelo ideal romântico da performance musical como peça ou apresentação. Nesse sentido, a educação musical em sua origem emerge como teoria e ação pedagógica tradicional se caracterizando pela presença de métodos e sistemas que se fecham em si mesmos e que visam prioritariamente a aquisição de competência técnicas para fazer música dentro destes padrões considerados legítimos, pertencentes a um meio cultural em questão (BRITO, 2011).

O pesquisador Morila (2016) realiza minucioso levantamento bibliográfico sobre as disputas entre educadores musicais pela aprovação de seus métodos de ensino nos primeiros currículos escolares do Brasil República, quando a educação musical era símbolo de progresso. Em seu estudo contrapõe projetos políticos de educação

musical de educadores musicais eruditos e populares, paulistas e cariocas, e investiga os aspectos ideológicos da crítica musical impressa dos jornais da época republicana e seus posicionamentos acerca das propostas, que se sucediam, avaliadas entre âmbitos estaduais e federal.

Seu estudo nos indica que a proposta de método único de educação musical pioneira a ser aprovada nesse período histórico foi de Elias Alvares Lobo, em São Paulo, e partir de uma iniciativa frustrada de criação de uma associação musical na cidade, em 1875, com proposta de que educadores musicais apresentassem suas propostas de métodos de ensino para que um método unificado fosse elaborado para São Paulo.

No mesmo ano, Elias Lobo publicou o *Methodos de Música* em Bethlem de Jundiahy (atual município de Itatiba em São Paulo) (SERGL, 1991, p.242 apud MORILA, 2016, p. 6). A primeira edição de seu livro data de 1877 e a segunda de 1881. Em 1895 ela é aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de São Paulo, sendo uma terceira edição lançada no ano seguinte (SERGL, 1991, p. 244-246 apud MORILA, 2016, p. 6).

Morila (2016) aponta ainda outra obra, *A arte da música em diálogo*, também de Lobo, que teria sido aprovada pelo mesmo Conselho, mas que se perdeu com o tempo, apesar de ainda constarem seus registros distritais.

A utilização de uma metodologia nacional no sistema de ensino paulista significou um marco, pois antes dos métodos de Elias Alvares Lobo serem aprovados pelo Conselho de Instrução Pública os métodos utilizados nas escolas eram adaptações ou reproduções de métodos estrangeiros consagrados.

Apesar de grande aceitação entre educadores musicais, os críticos musicais dos jornais da época são incisivos. A primeira manifestação vem de Karr, em artigo no jornal *Paulicéia*, contra o “diálogo”, recurso didático que teoricamente já caiu em desuso no meio escolar como afirma “pode-se dizer que o diálogo está varrido de todos os livros didáticos. É melhor deixar a cargo e a juízo de professor as perguntas que tiver que fazer, fornecendo apenas o livro a substância para as respostas”(A *Paulicéia*, 1896 n.34, p.7 apud MORILA, 2016, p. 6). Assim, Lobo torna-se alvo de críticas elitistas negativas, justamente pela inovação que sua obra oferecia de simplificar as definições eruditas da música em termos populares, questões ideologicamente progressistas demais para a alta sociedade colonial recém republicanizada. Estas críticas à sua metodologia argumentam, por isso, falta de cientificidade, que é atrasada e simplória por não

corresponder (leia-se utilizar a mesma linguagem) das tradições do ensino de música europeias.

À época disputavam o campo das políticas públicas mais outros dois métodos. Um era o *Gallin-Paris-Chevé* criado na França, em 1817, por Pierre Gallin, trazido ao Brasil pelo Dr. João Kropke educador que importava materiais pedagógicos de exterior para venda em varejo, na Escola Modelo “Prudente de Moraes” (HILSDORF, 1986 apud MORILA, 2016, p. 8). O outro método em circulação na escola de modelo republicana era o *Tonic Solfa* que se caracterizava, entre outros aspectos, por grafar abreviadamente as notas musicais a partir letras (Dó com D, Ré com r...) até o quarto ano (GILIOLI, 2003, p. 61 apud MORILA, 2016, p. 9).

O autor recorda que funcionários da educação desconfiavam que os alunos ficavam confusos com a utilização simultânea de distintas nomenclaturas das notas e símbolos musicais utilizadas por cada método em escolas ou semestres distintos. A pressão por parte da imprensa pode ser em parte compreendida quando havia um método francês e um método inglês concorrendo com o seu, provindos de duas nações consideradas modelos para a reforma pública de São Paulo:

Portanto, quando a imprensa especializada clamava por uma qualidade maior no ensino musical em 1898 e 1899, o método de Elias Alvares Lobo (aprovado em 1895), o método de Raphael Coelho Machado, o método de Eduardo MACEDO (1886), método Galin-Paris-Chevé e o método Tonic-solfa concorriam para o ensino musical tanto nas escolas públicas quanto para o ensino particular (MORILA, 2016, p. 9).

A passagem do final do século XIX para início do XX foi, na história brasileira, um período marcado por transformações políticas e sociais como a abolição da escravatura, as imigrações, a República e as reformas urbanas.

À educação escolar foi reservado o papel de grande força motriz do projeto civilizatório de formador de uma classe trabalhadora em termos técnicos e identitários. Saviani (1999) levanta que o direito de um povo à educação deriva do tipo de sociedade em que a instituição está inserida, correspondente aos interesses das classes no poder.

A filosofia aplicada à educação musical começa a se consolidar enquanto campo científico nos países *desenvolvidos*, especialmente

na Inglaterra e na América do Norte. A educação utilitarista, de bases tradicionais e tecnicistas e predominante, expressa-se obsoleta enquanto paradigma e cede lugar à teorias fundamentadas na qualidade estética. Na década de 1970 iniciam-se grandes disputas teóricas acerca da organização da prática musical dentro da sala de aula entre educadores “utilitaristas” e “filósofos”.

Os primeiros privilegiando “procedimentos pedagógicos, currículo e conteúdo musicais”, enquanto o segundo grupo, congregando adeptos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social e filósofos da educação musical, centrou-se na reflexão a respeito da prática e os aspectos valorativos sobre as qualidades do som, da música e também da educação infantil (FONTERRADA, 2008, p. 104-105).

A estadunidense Suzane Langer (1971) critica a forma de investigação empírica do som a partir da psicologia experimental. Segundo a autora esta vertente teórica adota métodos utilitários limitantes na medida em que concebem música como objeto de estudo físico, fisiológico e psicológico. Constituem, por exemplo, abordagens orientadas por bases científicas comportamentalistas e positivistas, que priorizam o objeto musical de estudo em sua dimensão estrutural, e da reação de seres humanos e animais e distintos tipos e combinações de estímulos sonoros transpostas para o plano educacional em atividades que centrem a mudança e estabilização de mudanças do estado corporal das crianças com relação aos sons emitidos.

A autora propõe a inversão destes esquemas conceituais a começar pela sua compreensão de música enquanto espaço que não vigora nenhuma realidade *à priori*, constituindo-se formas em movimento que são “som puro”, matéria-prima da organização da matéria no universo. Assim, conceitos como duração, que tradicionalmente são definidos com exatidão matemática e mecânica, são aqui concebidos enquanto tempo de experiência vivido que varia em conteúdo de acordo com a emoção, a tensão e a sensibilidade (LANGER, 1971 apud FONTERRADA, 2008, p. 103).

Em sentido semelhante, o norte-americano John Dewey (1976) busca tirar a arte do pedestal da forma como propunham as teorias anteriores desde o século XIX. A arte passa a ser considerada um elemento central à sala de aula, comum, não extraordinário. A influência de seu pensamento e propostas no Brasil é profundo por meio das políticas educacionais desenvolvidas por Anísio Teixeira (então Superintendente de Ensino Superior do Distrito Federal, do mesmo



Estado Novo de Vargas que nomeou Villa Lobos como diretor de ensino de artes), especialmente no jardim de infância e pré-escola - nomenclaturas equivalentes ao atual ensino infantil -que foram então sistematizados na rede nacional de ensino (FONTERRADA, 2008, p. 103).

A educadora brasileira Fonterrada cita que em 1970 Bernnet Heimer se preocupou em discutir o valor da música para a sociedade no contexto da indústria cultural. A ideia hegemônica de música representada enquanto diversão ou entretenimento nos meios de comunicação torna necessário repensar as funções da arte na sociedade em toda sua importância. Com base em Langer (1971), Fonterrada elabora a sua *Estética da Educação Musical* em que argumenta sobre a necessidade de fundamentação filosófica da educação musical como pressuposto para sua consolidação enquanto área de conhecimento autônoma. Relaciona assim as possibilidades de transformação da sociedade com o tipo de compreensão desta sobre a profissão do educador musical, assim como com a qualidade daquilo que a atividade tem a lhe oferecer.

Percebendo a forte tendência da anulação do indivíduo nas sociedades industriais capitalistas, concomitante a atrofia da arte criativa, é que educadores desenvolvem propostas de educação artística buscando reconectar o indivíduo de forma ativa à coletividade, vendo na arte uma fonte de humanização e de desenvolvimento de qualidades sensíveis fundamentais a todos os campos da vida individual – surge a primeira geração dos “métodos ativos”.

## 5.1 A PRIMEIRA GERAÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

No contexto educacional escolar atual as propostas pedagógicas, em geral e no campo da educação musical, ainda se orientam exclusivamente por pedagogias não-críticas, pautadas por conteúdos e metodologias eleitos distantes das demandas das crianças e jovens contemporâneas e dos contextos socioculturais dos quais provém e que trazem à sala de aula (KOELLREUTER, 1996; SCHAFER, 2010).

Adorno observa que a obra de arte transformada em bem cultural de consumo tem seu significado desconectado do sentido original proposto pelo compositor que elegeu intencionalmente e inconscientemente (através de suas condicionantes históricas e sociais) estruturas estéticas e filosóficas, articulando formas musicais

e conteúdos conceituais, posto que ignorado é o contexto em que ela foi produzida, as motivações emocionais, racionais, sociais, econômicas, culturais e políticas do/a autor/a.

Da educação musical emergiram, no começo do século XX, os chamados métodos ativos de ensino de música. São caracterizados pelo objetivo de superação dos velhos métodos tradicionais e do fim de dualidades como processo e produto educacional formativo, corpo e mente, teoria e prática, enfim, integral. Propunham, de forma geral, uma educação musical voltada para a transformação do ser, para além do treino dos olhos e das mãos, de passividade cultural do indivíduo moderno enquanto estrito consumidor de bens artísticos para possibilidades reais de experiências sonoro musicais.

Apesar de muitas dessas teorias já datarem de mais de um século, ainda hoje são esquecidas na formação de professores de música ou não e alunos da educação pública e particular brasileira (FONTEERRADA, 2008, p. 120). Em grande parte esse quadro ideológico conservador no campo da educação musical pública e particular em relação aos métodos ativos deve-se entre outros fatores à já citada exclusão e sucessiva substituição da disciplina de Canto Orfeônico por Educação Artística que vigora em vários formatos desde 1971, quando baixado o decreto nº 5.962. Implementando-se a aglutinação de 4 disciplinas em uma, sob a égide da polivalência como semiformação nos cursos superiores de formação de professores de Artes, a herança que hoje colhemos é de um pensamento e prática docente em música centrados em valores educacionais, abordagens e metodologias que não incorporaram as transformações propostas pela segunda geração de métodos ativos, surgidas na mesma época da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Desta forma, o desconhecimento acerca dos métodos ativos equivale ao educador musical reproduzir acriticamente as propostas de pedagogos, filósofos e psicólogos musicais às limitações teórico-metodológicas dos métodos disponíveis até o século XIX. Significa também que o ensino de música dominante atualmente em nossa sociedade se estrutura da mesma forma que aquele de dois séculos atrás, um período histórico em que não havia preocupações específicas com o desenvolvimento da criança e do ser humano, tal como hoje em dia a possuímos em nossos conceitos de *infância*, *adolescência* e *juventude*.

Os danos à sociedade provocados pelo esquecimento destes métodos, segundo Fonterrada (2008), ocasiona, por um lado, a utilização destas propostas metodológicas de forma acrítica, aplicadas

“à risca” e segundo modelos fechados propostos por terceiros, e geralmente sem considerar as transformações necessárias à adaptação ao contexto brasileiro social local, e por outro lado, a redução do ensino de música nas escolas à atividades musicais vazias de reflexão e profundidade, divertidas, reduzindo a música a lazer ou diversão, assim como a indústria do entretenimento, esvazia a verdade das obras de arte.

Nesse quadro de precarização da formação docente pela fragilidade conceitual dos currículos e da recente retomada da construção de uma cultura musical escolar é possível identificar uma postura docente polivalente ainda presente em muitos professores que, fazendo uso da razão instrumental (ADORNO, 1947) reproduzem músicas na forma de bens culturais mantendo os alunos no desconhecimento sobre os potenciais significados estéticos e filosóficos contidos na obra.

Por sua vez, sobre a pedagogia tradicional predominam os modelos metodológicos de “ensaio-e-erro”, da interiorização de hierarquias maniqueístas sobre o conceito de belo (com base na subjugação da cultura popular rural e urbana), e na aquisição de técnicas instrumentais transmitidas pelo professor sem considerar o desenvolvimento sensível, expressivo e criativo.

Os cinco autores que serão brevemente abordados a seguir buscaram à sua forma propostas teóricas e práticas que objetivavam em comum superar e assimilar a herança estética, filosófica e pedagógica, do romantismo vigente na Europa no século XIX, como já discutido, ora se concentrando sobre a integração das artes, ora priorizando um desenvolvimento musical da criança de forma relativamente autônoma as outras artes evitando-se a “[...] aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (FONTEERRADA, 2008, p. 177).

A primeira geração dos métodos ativos se inicia com o educador musical suíço Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950). Sua proposta de educação musical para os sistemas nacionais de ensino escolar buscava romper com os paradigmas artísticos assentados na concepção romântica de belo e de talento. Enfatiza desta forma a importância do movimento corporal integrado ao som e da habilidade de escuta para uma formação da criança que a torne praticante e amante de música.

Fonterrada (2008) conta que o autor descreve em seus escritos como os alunos a que lecionava nas escolas públicas suíças eram frequentemente incapazes de imaginar ou executar melodias e

acordes que, contraditoriamente, sabiam reproduzir habilmente através da escrita na pauta musical:

Percebeu, então, que o erro do ensino de música era não permitir que os alunos experimentassem sonoramente o que deviam escrever. Àquela época, era praxe que os professores de música não permitissem aos alunos se aproximarem do teclado para conferir o que produziam nas aulas de harmonia, contraponto ou composição (FONERRADA, 2008, p. 122)<sup>18</sup>.

A partir da interdição da experiência musical prática, enquanto aplicação daquilo que era estudado em teoria, constituía-se um tabu acerca do fazer musical, que contribuía (e ainda contribui) tanto para o estabelecimento do monopólio do conhecimento científico-artístico musical não mais pela Igreja, mas por uma elite de técnicos e especialistas, como também para a escolarização musical fragmentada voltada à constituição identitária cultural dos indivíduos, não enquanto produtores e pesquisadores de obras de arte musicais, mas como consumidores de bens culturais da indústria vídeo-fonográfica.

O educador musical Dalcroze constatou com sua matéria, que a compreensão intelectual da música em detrimento da experiência corporal-sonora atendia aos pressupostos teóricos do modelo conservatorial que era implementado no ensino de música das escolas básicas de seu país há décadas, que debilitava a capacidade de movimentação e da resposta muscular das crianças e jovens ao estímulo sonoro acompanhada da incapacidade de respostas do aparelho motor vocal à interação musical prática – ou da dificuldade ou incapacidade dos alunos cantar em grupo canções próprias ou de outros compositores (FONERRADA, 2008, p. 123).

Para superar as limitações das pedagogias tradicionais Dalcroze afirma que as experiências práticas do aluno com o instrumento e com a escuta musical devem preceder a sua introdução à escrita e a leitura

---

<sup>18</sup> Também chamada de pentagrama é constituída graficamente em papel por um grupo de cinco linhas horizontais, paralelas, onde são posicionadas as notas e símbolos musicais para registro e posterior leitura e/ou execução musical. O posicionamento geográfico dos símbolos musicais indicam a posição exata de cada nota no instrumento musical, também várias informações sobre a composição.

musical. Atesta que é fundamental que os alunos possam conhecer a sonoridade daquilo que será estudado em termos abstratos e técnicos.

A crítica do autor suíço à forma como a educação musical tradicional danifica a formação artística do indivíduo, psicológica e cognitivamente, em termos adonianos poderia se traduzir enquanto uma expressão da semiformação no âmbito da educação musical escolar, que segundo o autor é o objetivo de quase todo processo educacional-formativo escolar e cultural nas sociedades totalitárias. Nesses contextos, a interdição da experiência estética e filosófica com as obras de arte se realiza, principalmente, no caso da educação musical, pela separação entre prática e teoria, corpo e mente, razão e sentimentos enquanto opostos que se excluem mutuamente (KOELLREUTER, 1990, p. 41). A fragmentação da formação está, portanto, assentada em uma concepção dissecada do ser humano. Dalcroze e Adorno concordam que emergência desta crise formacional se situa no contexto da emergência e consolidação da relação dominante dos indivíduos com a formação da subjetividade e da identidade cultural mediada por bens culturais.

De acordo com Fonterrada (2008), Dalcroze buscou sistematizar uma metodologia de educação musical que integrasse movimentação corporal à escuta musical de forma a estabelecer condições para que o educando toque, escute, se movimente, crie e escreva melodias, harmonias e ritmos. Aponta que as propostas de Dalcroze se apresentam sempre associadas a um diagnóstico reflexivo acerca das condições sociais, econômicas e culturais das sociedades suíças e alemãs, sobre as quais se debruçou.

Dalcroze observa que no início do século XX há uma intensificação do que chama de “afrouxamento da vontade” entre os indivíduos modernos que, expostos às rápidas sucessões de modelos culturais com base nas inovações tecnológicas de mercado, tendem seus esforços para adaptações e comportamentos que nunca são suficientes para acompanhar o acelerado ritmo estabelecido pelo *status quo*, o que gera um profundo sentimento de diminuição nos indivíduos humanamente despotencializados.

Avaliando esse quadro sócio histórico defende, finalmente, um compromisso político dos artistas que devem aproximar a arte do povo para uma formação cultural integral das massas. Para tal, seus esforços devem ser canalizados para a realização de ações “sistemáticas, racionais e definitivas”, a fim de complementar os processos educacionais-formativos que, voltados unicamente para o progresso positivista, provaram não serem capazes de conduzir os povos à

harmonia e ao bem-viver. Por isso, segundo o autor uma elite de artistas deveria ser nomeada pelos líderes políticos para que as massas fossem instrumentalizadas, apaziguadas e organizadas segundo a ordem e bem-estar social, através do cadenciamento da sociedade pelo que chamava de “ritmos naturais” da música (FONTEERRADA, 2008, p. 124 apud DALCROZE, 1965, 1965, p. 8).

Para contribuir de forma significativa à reversão desse processo de fragmentação da formação, o educador suíço aponta como principais objetivos de suas propostas o processo coletivo de exteriorização de sentimentos como um caminho possível à união dos indivíduos. Devido aos paradigmas vigentes na época, suas propostas metodológicas revolucionárias para música, que buscavam eliminar os dualismos derivados da divisão entre corpo e mente, evidenciam em seu arcabouço conceitual, em termos como “ritmos naturais”, as limitações do pensamento teórico de seu tempo, profundamente enraizado no romantismo que buscava descobrir a verdade nas leis da natureza através de leis psicofísicas que pudessem ser aplicadas de forma universal e do entendimento da arte, principalmente enquanto veículo de expressão de sentimentos (FONTEERRADA, 2008, 126).

De qualquer forma, a percepção do autor sobre a importância psicológica do movimento como suporte dos fenômenos intelectuais e ativos, ou das sensações musculares despertadas pelos ritmos musicais estarem associadas psico e biologicamente às sensações auditivas foram transpostas da psicologia para o campo da educação musical.

O contexto social em que viveu o autor é marcado pelo enfraquecimento do monopólio histórico da Igreja Católica sobre a educação e, em especial, à educação musical, que após séculos de domínio sobre a produção e o ensino cultural, deixa de ser responsável por toda a música composta e executada em uma sociedade europeia em crescente processo de secularização.

Por isso, a reforma do ensino, pela qual clamava Dalcroze, incumbia à realização de sua utopia a convocação todos os artistas o papel de se unir para trocar experiências e construir projetos que possam orientar as massas de indivíduos, que se encontram à deriva das profundas alterações dos modos de vida que se sucedem na modernidade, à realização artística e assim à formação integral educacional.

Dalcroze buscou em seus estudos, como visto, apontar resoluções a questões mais amplas que à educação musical. No artigo intitulado “Ritmo e gesto no drama musical e diante de crítica”

(FONTEERRADA, 2008, p. 129 apud DALCROZE, 1898; 1965), escrito entre 1910 e 1916, o educador critica os três preceitos fundamentais segundo Wagner para a realização da obra de arte enquanto ópera, a ver o verbo, o gesto e a música, anunciados pelo músico alemão ao fim do século XIX.

A crítica de Dalcroze defende que na prática não se realiza a união destes três elementos clássicos, se analisadas, por exemplo, as montagens teatrais das óperas wagnerianas em que interagiam todos os campos das Artes –plásticos, cênicos e musicais –extrapolando os limites dos valores pedagógico-musicais dados à execução conservatorial de intérpretes sobre composições de terceiros.

Para a realização de um projeto de educação musical que inclua o corpo e o movimento é necessária a reconstrução e compreensão da obra de arte na totalidade diversa de suas fontes criativas. Para tanto, o educador musical deve estar atento à bagagem musical e o interesse dos alunos pela cultura do local em que estão inseridos, tendo em vista a utilização de procedimentos teórico-metodológicos que Dalcroze elenca como “leis do gesto coletivo”, “relação entre o povo e os solistas”, “dinamismo das massas”, “polirritmia do povo”, “educação dos coristas” e o desenvolvimento de estudos acerca da “luz” e do “gesto” (FONTEERRADA, 2008, p. 129 apud DALCROZE, 1898; 1965, p. 104-119).

A despeito da interdependência e indivisibilidade entre os aspectos visuais e sonoros destaca-se, por exemplo, a arte negra africana negra tradicional. A educadora musical Lilian Sodré (2010) identifica as obras de arte totais nas manifestações artísticas populares ou étnicas, caracterizadas pela integração inseparável do movimento, da dança, do canto, da fala e do ritmo. Aquilo que na Europa é chamado *audiência*, constitui um elemento que também participa e tem lugar inalienável nas obras de arte totais negras africanas onde “[...] não há um espetáculo, a ser visto mas uma realização de todos, uma celebração da comunidade. [...] Não é preciso ter uma habilidade maior para participar e improvisar. O que importa é estar junto, sem a divisão entre palco e plateia” (SONDRÉ, 2010, p. 19-20).

Neste contexto sociocultural negro-africano a transmissão de frases rítmicas se dá pelo ensino de fonemas em sequência rítmicas, a fim de permitir a memorização do ritmo a partir de uma técnica pedagógica de base cognitivo-mental presente em grande parte das culturas tradicionais e indígenas - o solfejo, ou o canto de linhas musicais instrumentais como veículo de aprendizado e retenção na memória, com base na tradição oral, defendidos como instrumentos

metodológicos por Dalcroze e outros educadores musicais tradicionais e ativos.

A autora conclui observando que o ensino de música africana em sala de aula deve respeitar as limitações da grande maioria das crianças brasileiras que não crescem desde nenês em contato com a polirritmia<sup>19</sup> como as crianças africanas negras, o que requer adaptações dos elementos que compõem a obra para a realidade que será trabalhada.

Com base nessa análise sobre a obra de arte total é possível compreender como a importância dada à dimensão coletiva do *fazer* em arte por Dalcroze transcendia as concepções pedagógicas tradicionais ocidentais vigentes nas concepções europeias de corpo como instrumento isolado em sua unidade integrada e da música em sua dimensão técnico-instrumental e de medição da capacidade de expressão individual, pesquisada em manifestações populares suíças como os espetáculos da Paixão na semana santa de seu país.

Observando as dinâmicas culturais e relações didático-pedagógicas constituintes destas manifestações artísticas populares e tradicionais elegeu a escuta ativa, os elementos artísticos da voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço como elementos fundamentalmente interligados enquanto instrumentos de compreensão, ação e sensibilidade musicais de todo indivíduo.

Aproximando-se da concepção africana apresentada por Sondré (2010), Dalcroze assume a necessidade de as escolas abrigarem um projeto educacional-formativo musical integral em que o corpo humano é assumido como “[...] organismo inteiro [...] e um ouvido interior.” (FONTERRADA, 2010, p. 130 apud DALCROZE, 1898; 1965, p. 10).

Realmente, Dalcroze não foi o primeiro a integrar música e movimento enquanto método de ensino baseado numa “[...] imersão dos participantes nos aspectos estruturais e dramáticos da obra musical de forma a levar o indivíduo à escuta consciente e ao movimento [...]” de forma a restabelecer interdependência original entre som e movimento eclipsada pelas mudanças culturais e comportamentais do ser humano na nascente sociedade industrial europeia.

Foi, entretanto, pioneiro ao introduzir sua concepção de educação integral no campo do ensino de música, o que se deu a

---

<sup>19</sup> “A polirritmia é definida como a sobreposição de divisões rítmicas contrastantes, produzida, na prática, com o uso de instrumentos percussivos diferentes.” (SONDRÉ, 2010, p. 20)



partir numerosos escritos específicos sobre educação musical, assim como sobre as artes em geral e à sociologia, concomitantemente à expansão da problemática para outras áreas de conhecimento, à exemplo do psicológico, que a partir da obra de Bolton, em 1884, identifica que os movimentos involuntários associados à percepção do ritmo em seus pacientes não são consequências de uma consciência rítmica, mas sua causa (BOLTON, 1884 apud FONTEERRADA, 2008, p. 132).

A educadora Fonterrada aponta que a psicologia desenvolvimentista, em viés alternativa a essa tendência comportamentalista, apontaria a ação corporal como tempo, fonte, instrumento e condição de todo conhecimento que o indivíduo se apropria. De modo a fornecer instrumentos através da música e do movimento aos educadores de arte para que qualifiquem a mediação dos processos educacionais-formativos no desenvolvimento integral do ser humano, o Bolton elaborou o sistema de educação musical chamado *Rythmique* (em francês, “Rítmica”). Nessa proposta, que Fonterrada considera que constitui um marco revolucionário para o ensino de música, Dalcroze defende uma escola constituída de um projeto de educação musical indissociável da contribuição das outras disciplinas escolares e áreas de conhecimento. O corpo e a voz tem lugar central no processo de tomada de consciência corpórea e espiritual individual e coletiva, uma vez que são os primeiros instrumentos musicais do bebê, os quais devem ser cuidadosamente orientados desde a infância.

Suas concepções pedagógico-musicais propõe que as estruturas musicais abordadas sejam dirigidas pela escuta ativa, cuja finalidade é permitir que se expressem corporalmente a partir do que ouvem. Sugere, por exemplo, procedimentos tais como a prática de bater palmas com base em diferentes ritmos de forma interrupta, contínua ou cíclica, a criação de gestos que expressem qualidades de movimentos despertos a partir de um trecho musical ou sons, criar movimentos expressivos que representam frases musicais, pular, andar, correr e deslocar-se pelo espaço na diversidade possível de reações corporais que na relação com estímulos sonoros poderão ser combinadas, alternadas, dissociadas, estimulando a concentração, a memória e a audição interior, promoção de reações corporais instantâneas com base na exploração do espaço em diferentes direções e sentidos qualitativos da música:

Num mundo autoritário, marcado por convenções e pela expectativa de “bom

comportamento” nas escolas, pelo extremo zelo com que ocultavam o corpo feminino e ordenavam gestos sociais com um sem-número de regras de etiqueta, não é difícil imaginar o sentido do sistema proposto por Dalcroze, que partia do movimento corporal, da exploração do espaço e do próprio corpo, que buscava a comunicação e contato com outros corpos e com o ambiente, e exigia vestimentas especiais, que proporcionassem liberdade ao gesto: braços nus, pés descalços, pernas delineadas pelas malhas de dança [...] (FONTERRADA, 2008, 134-135).

A concepção de corpo veiculada pela mídia e reproduzida nos gestos e cantos de crianças e adolescentes são simulacros das cópias originais, não se permitindo o acesso à experiência musical pelo conhecimento e exploração do corpo enquanto instrumento de expressão individual e como unidade orgânica com base em tabus e em disciplinas morais autoritárias.

Os princípios da integração das linguagens artísticas no ensino musical baseado no diálogo entre ritmo, movimento e improvisação do Método Dalcroze foram também norteadores das propostas do alemão Carl Orff (1895-1982) que construía os instrumentos de percussão, cordas, flautas doce que utilizava nas escolas, hoje conhecidos como “instrumentos Orff”<sup>20</sup>.

A grande variedade instrumentos oferecidos às crianças desde cedo busca proporcionar o contato com a experimentação musical de execução, audição e crítica de diferentes qualidades de timbres e fontes sonoras, os xilofones e metalofones tem as teclas removíveis, de modo que se pode deixar somente aquelas que serão tocadas pelas crianças e os conceitos de textura, dinâmica, contorno melódico e ritmos da línguas são gradativamente transformados em elementos musicais na medida que o educador musical media processos de “fala expressiva” acerca do sons ouvidos em seu entorno e na música. Em Orff, o ritmo, ou o movimento, é como a base sobre a qual se estabelece a melodia, a fala (FONTERRADA, 2008, p. 161).

---

<sup>20</sup> “É composto por uma família de xilofones (soprano, alto, tenor e baixo), uma família de metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas e outros instrumentos de percussão pequenos, além de viola de gamba [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 163)

Em 1952 são publicados os cinco volumes da obra Orff-Schulwerk, que trazem peça escrita particularmente para a execução de seus alunos. No entanto, não há qualquer referência ao procedimento metodológico sobre a forma de trabalho do repertório em sala de aula, o que foi feito por outros, entre pessoas próximas e póstumas ao trabalho do educador alemão.

Em 1924, Orff funda a escola de música Gunter Schule junto com Dorothea Gunter, com quem deu aulas integrando música e movimento de forma criativa em que músicos e dançarinos alternavam os papéis entre si de forma que todos fizessem tudo, ocupando lugar central a prática da improvisação juntamente com as atividade de eco (imitação e/ou repetição daquilo que foi ouvido), da pergunta e resposta (exercícios de variações intercalados com repetições) e a técnica da utilização da repetição e da improvisação.

Assim como Kodály, mas por motivações distintas, Orff defendia o uso da escala pentatônica como base do aprendizado musical devido ao surgimento histórico deste sistema musical anteriormente ao sistema tonal; e também devido ao seu caráter circular, não direcional e permite a superposição de todos os seus elementos sonoros o que não ocorre no modelo diatônico (maior/menor) em que corrobora seu princípio de *música elemental* enquanto dimensão evolutiva intrínseca ao desenvolvimento do ser humano, que se transforma do simples ao complexo (FONTERRADA, 2008, p. 160).

A escola de Orff ganhou renome com o desenvolvimento de espetáculos por toda a Alemanha, nos quais a execução musical de muitas crianças ganhava cada vez mais admiração. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial a escola foi destruída e as atividades interrompidas até que foram retomadas com o seu término. No Brasil, em São Paulo, existe a Associação Orff que reúne educadores musicais a fim de pesquisar e publicar trabalhos sobre suas propostas metodológicas.

Nascido na Bélgica e radicado na Suíça, e aluno de Dalcroze e Lydia Malan, o educador musical Edgar Willems (1890-1978) continuou desenvolvendo pesquisas sobre o ensino de música preocupado com a “[...] preparação das faculdades auditivas do povo” em defesa do ideal democrático da educação escolar originado com a Revolução Francesa. Muitos músicos do início do século XX foram pioneiros ao preocuparem-se com a educação musical e auditiva das camadas populares de forma a superar a insistência pedagógica sobre exercícios técnicos desconectados das aspirações e demandas

individuais e sociais dos alunos, passando a integrar o desenvolvimento de cunho intelectual, sensorial, sentimental, espiritual e físico de crianças, jovens e adultos, futuros artistas ou amadores da arte (DALCROZE in WILLIEMS, 1985, p. 5-7 apud FONTERRADA, 2008, p. 137).

Em seu livro intitulado *L'Oreille musicale* (1945), cujo prefácio é escrito pelo seu professor Dalcroze, identifica elementos fundamentais que tornam intrínsecas música e natureza humana, base materialista com que fundamenta sua proposta de ordenação construtiva do ensino de música bebendo diretamente das heranças teóricas de Platão e Pitágoras, da música como disciplina indissociável da formação do indivíduo assentada na pandeia grega, que via na música um veículo de formação política para o cidadão da polis e de relação comunicativa - espiritual com as divindades religiosas (FONTERRADA, 2008, p. 150; GRANJA, 2010).

Willens afirmava, com base em uma ciência de cunho universalista, que devido à ausência de compreensão acerca da natureza da musicalidade, que rege também todos os seres vivos incluindo o ser humano e a sua capacidade de audição, se dava pouca ênfase à música no campo da educação. Em sua opinião, era necessário que toda criança e jovem fosse preparada auditivamente antes de entrar em contato com qualquer instrumento musical.

Ainda, preocupado em elevar a educação musical ao estatuto de ciência, Willens fundamenta sua investigação empírica sobre as bases racionais e positivistas, principalmente a partir do modelo físico de seu predecessor Helmholtz, publica *A doutrina das sensações sonoras como fundamento fisiológico da teoria da música*, em que abordou a partir dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis na época “[...] as sensações auditivas e os fundamentos materiais do som” (HELMHOLTZ, 1863 apud FONTERRADA, 2008, p. 138-139), a partir do qual relaciona intimamente a capacidade motora, sensível, afetiva, intelectual e espiritual do ser humano ao desenvolvimento dos três níveis de escuta, aos quais nomeia *sensorialidade auditiva*, *sensibilidade afetiva auditiva* e *inteligência auditiva*.

Por *sensorialidade auditiva*, Willems define a base material do modo de escuta sobre o qual se estabelece a música em sua capacidade de libertação do indivíduo de todo sistema, incluindo o musical tonal, cultural, ético-moral, contribuindo ainda para diluir preconceitos e aproximar indivíduos da produção artístico-musical de outros povos.

Para tanto propõe exercícios especialmente direcionados para a distinção auditiva das propriedades sonoras clássicas da altura, duração,

intensidade e timbre, destacando-se a altura como o parâmetro auditivo para o qual destina a maior parte dos procedimentos de reconhecimento auditivos, que vão do grande para o pequeno, isto é, da distinção de regiões graves, médias e agudas, gradualmente abordando intervalos musicais<sup>21</sup> mais amplos, como a oitava para então pormenorizar gradativamente as relações intervalares para o tom, o semitom e inclusive o espaço intratonal, tamanhos de ondas sonoras comumente utilizadas fora da cultura ocidental, as quais o autor faz questão de incorporar em suas propostas pedagógico-musicais de forma a não se ater à tradição de formação clássica do ouvido, porém sem explicitar qualquer abordagem de profundidade sociológica sobre a construção de seu conceito de educação musical (FONTEERRADA, 2008, p. 143).

A matéria do som, elemento fundamental do estudo, é assumida por Willems enquanto “fenômeno natural de caráter vibratório”, percebido na dimensão vibratória pelos sentidos, e como sonoridade especificamente pela audição. Assim assenta-se na concepção formal-biológica em que a onda sonora é captada e transmitida pelo nervo auditivo, que a interpreta e produz efeitos no organismo humano.

O autor conclui a partir da análise do trajeto orgânico do nervo auditivo, que passa primeiramente pelo bulbo (região responsável pelas ações reflexas e dinamogênicas), em seguida à concha ótica (região responsável pelas emoções) para então alcançar o cérebro que significa a informação decodificada. Por isso, conclui, a ciência é capaz e validar a hipótese de que audição é formada respectivamente pelas dimensões sensorial, afetiva e mental. Expressa, assim como Helmholtz, a necessidade de suas concepções estética e artística, que regem os fenômenos sonoros, não contradizerem as leis naturais em voga na comunidade acadêmica do fim do século XIX e início do XX (FONTEERRADA, 2008, p. 140).

O trabalho pedagógico sobre a sensibilidade auditiva busca, portanto, diminuir a assimetria existente entre a utilização dos dois ouvidos da criança, a ausência de contato com exercícios que trabalhem

---

<sup>21</sup> Intervalo musical é a distância entre a altura de dois sons, cuja vibração é medida em Hertz. A música ocidental abarca 13 sons naturais (2ª menor, 2ª maior, 3ª menor 3ª maior, 4ª justa, 4ª aumentada, 5ª diminuta, 5ª justa, 6ª menor, 6ª maior, 7ª menor e 7ª maior) entre tons e semitons, ao passo que em culturas indianas e africanas existem ainda o micro- tons, intervalos musicais menores que meio-tom, somando dezenas e centenas de possibilidades dependendo da cultural musical da etnia.

a compreensão dos sons sucessivos e simultâneos inibe no indivíduo a conscientização dos momentos passivo (de recepção da onda sonora) e ativo (da interpretação) envolvidos no processo de formação auditivo-musical, tendo em vista a conscientização da crescente diversidade de sons e estímulos sonoros à nossa volta. Expressa, assim, o papel fundamental do ouvido na recepção dos estímulos ambientais e o seu aprimoramento, objeto de toda a educação musical que propõe.

Por *sensibilidade afetiva auditiva* considera a passagem do ato objetivo-sensorial de ouvir (o ouvido está sempre aberto) para o ato subjetivo de escutar enquanto início do processo interpretativo auditivo (WILLEMS, 1985 apud FONTEERRADA, 2008, p. 144). E afirma que a escuta sensível nunca se apresenta isoladamente, estando sempre acompanhada de efeitos autônomos que influem do processo sensitivo-afetivo, como as emoções que acompanham a identidade da pessoa na forma de medos, desejos, sonhos, sustos e etc. Em defesa da “cultura das emoções”, que afirma ter sido banida do ensino de música tecnicista das escolas, em passagem de *L'Oreille musicale*, exemplifica em termos práticos a importância da interiorização musical pelo canto das notas (por meio da já citada técnica do solfejo) e da criação de associações qualitativas aos intervalos como forma de iniciação à apreciação sonoro-musical.

O autor relata o caso de uma criança que, através de expressões gestuais criou categorias para cada intervalo musical após ouvi-los – a terça como “bonitinha”, a segunda como “malvadinha”, a quarta como “dura” etc. Complementa que qualquer tipo de comparação entre estados emocionais e música só tem relevância pedagógica se criado pelos próprios alunos. Para alunos avançados considera importante que abstraíam o próprio nome das notas de forma a estarem capacitados reconhecerem a forma pura musical nos intervalos musicais ao seu redor em sua forma isolada e nas melodias (WILLEMS, 1984, p. 135 apud FONTEERRADA, 2008, p. 146).

Alinhado a concepção de composição musical vigente em seu tempo, Willens utiliza jogos de sons intratonais que ele mesmo desenvolveu e instrumentos musicais não-convencionais como apitos, diapasões, placas de metal, cordas, sons ambientais como o barulho de insetos, cantos de pássaros e outros animais e ruídos naturais, assim como sons culturais, produzidos por humanos, como de ruídos de máquinas e inflexões de linguagem a partir de vozes humanas (WILLEMS, 1985, p. 36 apud FONTEERRADA, 2008, p. 143).

A *inteligência auditiva*, terceiro modo de escuta teorizado pelo pesquisador, é construída sobre as informações recebidas enquanto

“síntese abstrata” experiências auditivas sensoriais e afetivas e defende que enquanto o ouvido é responsável pelo registro isolado de sons, enquanto o cérebro capaz, neste modo, de apreender a simultaneidade de sons ao seu redor. Da capacidade de compreensão de elementos sucessivos ou simultâneos, Willems deriva a capacidade imaginativa e criativa de imagens sonoras do ser humano, principal objetivo de sua proposta de educação musical.

Fonterrada (2008) conta que as principais influências do discípulo de Dalcroze eram Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Decroly, Montessori e seus contemporâneos. Concorde com Jean Piaget e organiza os estágios do desenvolvimento infantil na educação com base em seu modelo. A educadora brasileira reconhece grande limitação nas suas propostas de atividades de ordem prática principalmente com enfoque no desenvolvimento sensorial e mental, ao contrário do que propõe e defende teoricamente. Nesse sentido, afirma que o autor se preocupa principalmente com a necessidade de firmar bases científicas do campo da educação musical em associação com seu papel no progresso das nações, não criando propriamente um método para o ensino de música, enquanto que defendia a superação da individualidade do século XIX em direção ao coletivismo e à democratização do ensino pelo reconhecimento dos elementos fundamentais da música - ritmo, melodia e harmonia - como parte constitutiva do ser humano e do universo (WILLEMS, 1984, p. 12 apud FONTEERRADA, 2008, p. 149).

Arevisão bibliográfica que Fonterrada realiza sobre os métodos ativos em educação musical em seu livro *De tramas efios* (2008, p. 119-178) apresenta outro representante desta corrente de teóricos da educação musical, o húngaro Zoltán Kodály (1882-1967).

Este músico, pesquisador e educador nacionalista, acreditava no poder de libertação do ser humano pela música. Com essa convicção realizou, juntamente com o músico e pesquisador da música popular Bela Bartók, mais uma equipe composta por músicos, etnomusicólogos e sociólogos, um vasto trabalho de resgate da cultura cênico-musical húngara tradicional através do contato com a tradição oral de originada com os povos ciganos nos bairros localizados nas zonas rurais do país. Seu interesse principal era reconstituir e democratizar o acesso às raízes húngaras cuja matriz cultural-musical, o autêntico folclore húngaro, que não havia sido influenciada pelo processo de ocidentalização reinante nos centros urbanos em expansão.

Observando que nas cidades predominava uma cultura musical alienígena, imposta pela cultura de massas do rádio, a qual

desconhecia ou ignorava as próprias raízes indo-europeias, preocupou-se em revitalizar a tradição musical húngara apagada pelas sucessivas invasões do território durante os quatro séculos anteriores, iniciadas em 1526 pela ocupação turca a partir do “desastre de Mohács” (FONERRADA, 2008, 150).

Era consenso de grande parte dos compositores do século XX que o desenvolvimento musical sob os valores normativos da música ocidental cromática e fundada no sistema tonal havia se esgotado. Encontrando seu ápice criativo em Wagner, no século anterior, Kodály inaugura também sua própria decadência.

A proposta de Kodály retoma as escalas e formas de composições húngaras (sistemas pentatônico e modal)<sup>22</sup> a fim de superar a hegemonia tonal maior e menor da forma musical ocidental tradicional, interiorizadas nas canções *pop* veiculadas pela indústria cultural através do rádio e da educação escolar, popularizados sob os governos soviéticos.

Desta forma, o autor participou de um amplo movimento nacional junto a outros artistas pela retomada das raízes culturais ancestrais húngaras, através de um projeto educação musical escolar enraizada na cultura cigana indígena ao país.

A equipe interdisciplinar de Bartók e Kodály inicia um amplo trabalho de campo, entre 1905 e 1906, junto às comunidades rurais do território húngaro, levantando um vasto material musical nativo. Somam cerca de 100 mil canções o acervo coletado, transcrito, classificado e publicado pela dupla, que formou neste esforço a base da etnomusicologia húngara, elevando a composição musical, a pesquisa científica e a educação musical a um mesmo nível (FONERRADA, 2008, p. 152).

Ao emancipar-se politicamente do Império Austro-Húngaro, a recém-fundada República Popular Húngara apoiou a aplicação das propostas metodológicas dos dois autores que buscavam superar as limitações do modelo educacional soviético reinante na rede de escolas estatais até 1966, com revalorização da cultura húngara como resistência à hegemonia cultural russa, começa a ser impulsionada, também pela criação do Instituto de Pesquisas Folclóricas dentro da Academia de Ciências, no ano de 1954, presidida por Kodály, dois anos antes da manifestação estudantil que eclodiu na independência temporária da nação do domínio russo-soviético.

---

<sup>22</sup> São sistemas lógicos musicais que precedem a existência do sistema tonal diatônico europeu, hoje hegemônico culturalmente no Ocidente.



Os estudos de Kodály se orientaram por uma exploração geográfica transnacional da música cigana húngara em suas origens romena, eslovaca, turca e árabe, buscando semelhanças e diferenças técnicas e teóricas entre suas produções musicais e a música húngara, afirmando, dessa forma, a identidade cultural-musical da Europa oriental que tanto para o mundo como para seus próprios habitantes, em meio a imposição tecnológica da cultura ocidental, era conhecida apenas pelos habitantes mais antigos dos vilarejos rurais.

Para Kodály a identidade húngara deveria ser desenvolvida através da educação escolar apoiada em uma sólida formação artístico-musical que desenvolvesse a musicalidade individual de todo os indivíduos da sociedade mantendo-se vivas as fontes da tradição oral. O modelo formacional-educativo era ainda muito influenciado pela herança romântica conservatorial, em que público e música deveriam ser educados para o concerto, em que a obra de arte perde a dimensão total, como já falado anteriormente. Não era considerado pelo autor que as peças musicais arranjadas para orquestras de concertos, originalmente produzidas em contextos em que sociabilidades e formas de criação e execução musicais específicas dos povos ciganos são deixadas de lado, quando transpostos para metodologias escolares em detrimento da valorização de ideais ligados à centralidade do canto, da alfabetização musical, da virtuosidade dos solistas e executantes musicais, assim como quando colocados a serviço da ode aos valores nacionalistas com base em um suposto “autêntico” repertório folclórico tradicional húngaro, sendo a Hungria uma nação de raízes étnicas diversas.

De toda forma, é importante ressaltar que Kodály estava preocupado com a humanização da escola pública pela inclusão da leitura, escrita e percepção musicais, treinamento auditivo, rítmico e de canto no curricular escolar (FONTERRADA, 2008, p. 157).

No chamado “Método Kodály”, ritmo, melodia e harmonia são trabalhados junto às crianças desde as primeiras séries, nunca em sua forma pura, mas em associação conjunta com temas e canções, geralmente no início entre linhas rítmicas e melódicas simples; o hábito da entonação vocal e a centralidade escala pentatônica, enquanto conjunto de alturas melódicas menos complexo que a escala cromática por possuir 5 tons ao invés de 13, assim como constituir elemento estrutural das melodias das canções do folclore tradicional húngaro:

A escala utilizada até a criança estar no quinto grau [*no sistema brasileiro, corresponde*

ao 6º ano do ensino fundamental – nota da tradutora] é a escala pentatônica menor; mais tarde, esse material expande-se para outras organizações, geralmente escala modais, também encontradas no folclore húngaro. Quando a escala pentatônica está assimilada, bem como os intervalos, eles já são capazes de cantar e ler à primeira vista. O vocabulário se amplia, até chegar à escala maior. Só após esse momento é que os acidentes serão apresentados às crianças (FONTERRADA, 2008, p. 158).

A preocupação com o desenvolvimento musical técnico-sensível gradativo da criança, tendo por pano de fundo a cultura húngara para os conteúdos puros aplicados ao folclore local, são aspectos característicos da herança do Método Kodály, desenvolvidos em meio aos paradigmas científicos que vigoraram em sua época.

A concepção de *folclore* criada artificialmente pelo escritor inglês William John Thom, em 1846, fora originalmente designada para representar as produções materiais e imateriais das sociedades camponesas tradicionais. Geralmente a concepção de *folclore* não incorpora as produções cênico-musicais das camadas pobres da sociedade inglesa, sendo assim excluídas do campo de estudos folclóricos, assim como as culturas dos povos indígenas. Desta forma, o conceito de folclore é construído como fronteira com a *cultura popular*, conceito que emerge no século XX (BENJAMIN, 1989 apud CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1951).

O autor Ribeiro de Noronha (2009) relata que a constituição de um folclore sempre pressupõe a mediação de uma agência estatal seletiva sobre as expressões culturais de populações tradicionais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas entre outras.

E com base nesse pressuposto, ressalta que durante o Estado Novo de Vargas foi fundamental a elaboração dos *Guias Práticos* (1941, 33) por Heitor Villa-Lobos para constituir de material folclórico básico para o projeto de canto orfeônico congregando canções e temas selecionados e/ou modificados a partir das tradições musicais rurais do Brasil, tendo em vista instituir “a verdadeira cultura tradicional” como uma fonte pura ou genuína de cultura que deveria ser preservada frente à ameaça da invasão estrangeira de culturas populares de outros povos.

Alinhada às ideologias fascista e nazista em voga na Europa deste

mesmo período histórico, a concepção de cultura nacional a ser legitimada pelo projeto de educação musical do Estado Novo era composta por uma complexa combinação intercultural de elementos europeus, indígenas e africanos, mas selecionados de forma a esvaziá-los de seus conteúdos originais para tornarem-se veículos de ideias patrióticas e nacionalistas, não sendo incomum a utilização de melodias e estruturas harmônicas de canções tradicionais que tinham suas letras originais alteradas para versos que exaltavam a nação.

A seletividade ideológica do controle estatal em relação às atividades sociais relacionadas à produção e educação musicais encontraram na instituição do folclore nacional a cultura legítima do povo brasileiro, que se erguia em oposição à cultura popular, tida como sinônimo de pejorativa e menos elaborada, pois eram constituídas por elementos estéticos e filosóficos que não interessavam ou que até contestavam o modelo legitimado de arte pelo ensino de música do Estado através da escola:

A visão de folclore dos estudiosos e músicos brasileiros do período em questão era calcada nas ideias românticas dos folcloristas europeus do século XIX, que extraíam da cultura popular <sup>23</sup> elementos escolhidos para compor o universo simbólico da nação [...] ao se promover a integração das manifestações culturais dos *de baixo* ao universo simbólico da nação, procedeu-se não só a uma seleção – incluindo ou excluindo no plano simbólico, determinados grupos e ideologias do poder – como também uma re-apropriação destes elementos, atribuindo-lhes novos significados e descartando outros (GARCIA, 2008, p. 3 apud RIBEIRO DE NORONHA, 2006, p. 3).

Considerando o folclore como o saber do povo artificialmente construído pelo Estado moderno incipiente que, longe de aspirar à representatividade pluriétnica, se estruturou durante o Estado-Novo para favorecer politicamente matrizes étnico-culturais euro-

---

<sup>23</sup> Nesse texto escrito recentemente Garcia (2008) utiliza o termo *cultura popular* como equivalente de folclore, expressando o desuso a que tem caído dando lugar ao primeiro que busca união da dualidade cultural entre campo e cidade, colocando-as em inter-relação.

descendentes, assim como em outros governos totalitários e/ou fascistas europeus e sul-americanos, é que se evidencia a sua relação com origem da cultura de massas.

Anterior à hegemonia produtiva e de circulação de bens pela indústria cultural, a criação dos folclores nacionais representam as primeiras iniciativas de sistematização das manifestações culturais totais transmitidas pela tradição oral da cultura de povos e vilarejos distintos de um mesmo território intra-fronteiriço, a fim de selecionar aquelas cujo conteúdo estético e filosófico interessam aos valores patrióticos dos processos de unificação/integração nacionais que culminaram na fundação dos Estados modernos.

Esse modelo europeu de Estado, implementado a ferro e fogo sobre a heterogênea população brasileira de passado colonial, encontra no período histórico do Estado-Novo (1937-1945) um modelo particular de perseguição à imensa diversidade étnica, inclusive aos grupos teuto-brasileiros, considerada uma ameaça à construção da objetivada pátria una e indivisa que supostamente deveria se integrar no Brasil, que, se muito se assemelha em seus procedimentos institucionais autoritários e totalitários aos governos europeus, também muito difere das propostas originais fascistas e nazistas instituídas mundialmente anteriormente e durante a Segunda Guerra.

A associação entre o ensino musical ao aprendizado da língua materna pela criança, foi um princípio central na concepção teórico-metodológica desenvolvida pelo educador musical japonês Shinichi Suzuki (1989-1989) em seu livro *Educação é Amor*, que mistura autobiografia com suas concepções de metodologia de ensino de música, a qual, apoiada em sólidos valores japoneses e budistas, mas em um repertório totalmente europeu, afirma a capacidade universal de toda criança aprender música da mesma forma que toda criança aprende a se comunicar através de sua língua materna.

A concepção de música estritamente enquanto linguagem transparece a vertente conteudista do autor, que prioriza em sua abordagem meios afetuosos e respeitosos de transmissão de técnicas para o violino a partir da música clássica ocidental para crianças no Japão pós-guerra, enquanto missão assumida de reconstrução da moral, da auto-estima e da nação japonesa profundamente abalada junto, ao Movimento Educação do Talento, iniciado no ano de 1954, em Matsumoto. Tendo dado aula inicialmente para professores e para crianças, Suzuki implementou e amadureceu seu método que pretendia humanizar qualitativamente o ensino de violino em que demonstrou a capacidade das crianças desenvolverem as habilidades

necessárias à execução de obras musicais clássicas, antes majoritariamente executadas por adultos (FONTERRADA, 2008, p. 169).

Seu método parte do princípio que todo indivíduo é produto do meio artificial em que vive, criado pela sua cultura e pelas condições de vida providenciadas pelos seus pais no lugar em que nasceu. A fabricação do ambiente pelos pais é um aspecto importante abordado e orientado por Suzuki, de forma que seja estimulante musicalmente para a criança – ouvir música e ver os pais tocando são elementos fundamentais na aquisição do capital cultural e social bourdieusianos, permitindo que ela crie interesse a partir de um *habitus* musical constituído cotidianamente. Desta forma, os pais devem aprender o mesmo que a criança para poder auxiliá-la em seus estudos em casa (FONTERRADA, 2008, p. 172).

Os tradicionais exercícios da memória, da repetição e da imitação de músicas apreendidas cotidianamente pelo hábito familiar, da escuta de música clássica por discos e gravações, o contato comunicativo afetuoso e positivo com a criança, oferecimento de oportunidade, formação de repertório e o estímulo à execução “de ouvido” (desprendida da leitura), prática em grupo entre crianças de distintos níveis, busca da tranquilidade interior, perseverança em direção às suas metas, estudo sistemático da música, desenvolvimento da qualidade do ser, generosidade na transmissão do conhecimento, economia no ato de ensinar (postura docente anti-conteudista), pensar positivamente, não julgar e trabalhar junto com as mudanças são aspectos centrais do Método Suzuki, e que devem ser desenvolvidos pelo professor tendo em vista não formar instrumentistas “mas seres humanos completos e felizes, com o auxílio da arte” (HERMANN, s.d., p. 3-4 apud FONTERRADA, 2008, 171).

A controversa proposta, assentada educação musical ocidental e ao mesmo tempo em profundo valores budistas, traz uma contribuição que, se por um lado se afastam das de Kodály no sentido de utilizar um material musical alienígena ao povo japonês fundado na música clássica europeia (aspecto que provavelmente foi determinante para sua ampla aceitação no ocidente), baseia-se também na repetição e na memorização como conceito de aprendizagem, diferentemente de outros educadores modernos que consideram a aprendizagem enquanto “construção de conhecimento a partir de hipóteses” (FONTERRADA, 2008, p. 175).

Assim, sua concepção de aprendizagem lúdica de Suzuki assemelha-se a uma maneira de convencimento da criança a fazer arte

do jeito que os adultos “julgam ser o melhor para ela”. São valores associados a códigos de conduta e honra da cultura japonesa, e que muito revelam sobre seus determinantes epistemológicos e históricos, quando as entrelinhas de sua obra são lidas por um viés antropológico. A despeito de uma rigidez metodológica, transparece um profundo amor pela humanidade e pela confiança na educação musical como ferramenta de transformação social e acesso à qualidade de vida pelo ser humano.

Fonterrada (2008) observa também que, ao passo que a produção musical profissional estava “solidamente engajada em procedimentos de vanguarda”, no âmbito da educação musical estes cinco autores elementares da teoria pedagógica musical moderna continuaram a utilizar material da música clássica ocidental e folclórica (FONTERRADA, 2008, p. 178).

Este grande salto teórico foi determinante constituição da educação musical enquanto campo de conhecimento científico autônomo da Psicologia, da Física e da Biologia. No final da década de 1950 surgem autores que propõe o deslocamento radical do lugar clássico, eurocêntrico e tecnicista do ensino de música assumido até então, consciente ou inconscientemente, pela tradição acadêmica estabelecida no ocidente para a incorporação de procedimentos sonoro-musicais em grande parte derivados da Ásia e da África (KOELLREUTER, 1990).

## 5.2 A SEGUNDA GERAÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS

Ao passo que os educadores da primeira geração, bebendo no romantismo e no cientificismo positivista emergente do ocidente, preocuparam-se de uma forma geral com o desenvolvimento das habilidades de escuta, com o incentivo à integração do movimento corporal à prática musical e na qualidade da transmissão das habilidades necessárias à formação do intérprete, como cantores ou instrumentistas para crianças, jovens e adultos, há na segunda parte do século XX o deslocamento do centro da discussão científico-acadêmica da pedagogia musical da *performance* para a *composição*, expandindo-se as concepções estéticas de materiais e fontes sonoras, culturas, assim como das possibilidades de notação musical e de criação por parte dos alunos (FONTERRADA, 2008, p. 197).

A segunda geração incorpora nos procedimentos metodológicos o conceito de música concreta de vanguarda que emergiu entre as décadas de 50 e 60 na Europa e na América do Norte incorporando a crescente quantidade de ruídos produzidos pela

maquinaria em constante expansão e renovação tecnológica. Fizeram parte destas tendências procedimentos de manipulação e transformação da qualidade do som ambientais e digitais realizados sobre a fita cassete, assim como as primeiras experiências de música eletrônica por Eimert e Stockhausen nos estúdios de música eletrônica em Friburgo são alguns eventos históricos do contexto de onde surgem as primeiras experiências de mixagem elétrica de sons a partir de procedimentos e elementos aleatórios como forma de desconstrução da arte cerebral fundada na herança católica de impureza e exclusão do corpo nos processos de ensino-aprendizagem e o etapismo técnico-reprodutivo em graus crescentes do conceito jesuítico de aprendizado. A ruptura buscada por estes educadores primou por incorporar à prática da educação musical escolar o lugar da criação (tão presente nas artes plásticas, por exemplo), e o desenvolvimento da escuta ativa como componente escolar.

Nascido em 1921, o educador inglês George Self critica em sua proposta o “adestramento musical” escolar que impede que os alunos desfrutem de uma “experiência musical” real uma vez que suas culturas artístico-musicais infanto-juvenis acompanham o ritmo inovador da indústria cultural, entre últimos lançamentos musicais e tecnológicos de artistas e aparelhos reprodutores de som, ao passo que a educação musical dominante nas escolas mostra-se desestimulante, pois está baseada na prática e audição sobre produções e modelos de composição dos séculos passados (SELF, 1967, p.4 apud FONTEERRADA, 2008, p. 180).

Self defende que um erro comum cometido por professor de música é concentrar-se em apenas um aspecto musical como o apego à regularidade da pulsação e a organização dos sons somente conforme receite o dualismo diatônico ocidental. Desta forma, busca inverter a ênfase dada pela pedagogia musical tradicional à precisão rítmica, de afinação e técnica apontando para a necessidade de que os procedimentos didático-musicais incorporem o impreciso, como os princípios da aleatoriedade e do improviso, rompendo com os conceitos de belo instituídos historicamente e pela indústria cultural.

Fonterrada conta que o educador estimulava seus alunos a criarem seus próprios sons e notações musicais originais correspondentes, assim como apresenta, em seu livro *New Sounds in Class*, partituras escritas em notações musicais criadas em sala de aula e explicada para serem executadas por outras turmas.

Contemporâneo a este autor, o educador inglês John Paynter (1931-2010), cuja proposta de educação musical assume o século XX

como momento histórico em que assume o fenômeno do aumento da responsabilidade individual acompanhada de realidades sociais em que pode ser observada a diminuição do autoritarismo o que coloca em questão velhos valores e dogmas que vigoram no ensino de música:

A inspiração para as propostas de Paynter, provém, como em Self, do exame de projetos da área de artes visuais, que mostravam ser possível oferece às crianças uma visão das possibilidades da exploração artística a partir do interior da pessoa, o que os levaria à compreensão da obra artística. [...] a partir dos mesmos princípios: incentivo à expressão musical e conhecimento da obra (PAYNTER, 1967; 1992 apud FONTERRADA, 2008, p. 187).

Empoderar o aluno da condição de criador e compositor de sons inerentes à condição orgânica humana, degenerada pela passividade assumida pelo indivíduo rendido ao papel de consumidor cultural, a partir da prioridade da escuta ativa e da prática de instrumentos “de ouvido”, a fim de estimular a criação, reprodução, registro e criação de notações musicais incorporando os repertórios autorais das crianças. Em consonância com esse projeto de educação, Paynter lança em 1992 o livro *Sound and Structure* (Som e Estrutura) que problematiza o lugar do ensino das artes no currículo escolar, apontando uma proposta de reforma do ensino artístico-musical baseada no tripé composição, execução e escuta.

Alinhado aos procedimentos e à estética da música contemporânea da época, Paynter atuou por muito tempo em escolas básicas da Inglaterra, defendendo sempre a necessidade de substituição dos métodos rígidos de trabalho por procedimentos didático-metodológicos em que os conteúdos, quando trabalhados de maneira criativa, primam pelo espaço de estabelecimento de interconexões temáticas pelos próprios alunos de forma que seja construída uma rede de relações em que o sujeito também constrói o conhecimento abordado em aula, realizando a experiência musical.

Dessa forma, em Paynter, a experiência musical do aluno só é possível se houver um esforço constante por parte do educador em não reproduzir os rígidos métodos tradicionais, em muito naturalizados no Ocidente, considerados pelo autor como a “antítese da mente criativa”, mostrando-se de grande importância a incorporação



nos planos de aula de valores didático-pedagógicos como a não-linearidade metodológica, o caos criativo e o desapego às formas e ao conceito hegemônico de *belo*.

O educador e pesquisador canadense Murray Schafer (1933- ) se destaca nesta segunda corrente de métodos ativos pela crítica que elabora contra as teorias da aprendizagem musical e aos métodos pedagógicos tradicionais, argumentando que a educação do ouvido, enquanto elevação da capacidade qualitativa auditiva do indivíduo, principalmente através da educação pública, mas também em ações comunitárias, deveriam ser executadas com o objetivo social de aumentar a sensibilização auditiva para os elementos sonoros que compõe e com os quais compomos nossas vidas.

Segundo Schafer, a preocupação inicial de um educador musical com uma nova turma nunca é a iniciação teórico-técnica ou simbólica, conforme as convenções acadêmicas ocidentais cristalizadas, pois que não reconhecem arte como gesto livre. Como justificativa desse senso comum frequente também no meio docente, aponta aquela que associa o ensino de música à “promoção do bem-estar social” (do que podemos derivar que bons cidadãos são propriamente aqueles que fazem música):

As bandas e os festivais de música de caráter competitivo são os meios tradicionais de produzir essa felicidade de rebanho, sem que os peculiares modelos sociais nos quais estão baseados sejam reconhecidos como tal. [...] Frequentemente surgem argumentos justificando a música em termos morais. Lutero, Milton e Burton defenderam com veemência que ela torna os homens bons e gentis. Mas, certamente, também podemos afirmar que esse argumento caiu quando Beethoven foi adotado pelos nazistas – nada gentis nem cavalheiros (SCHAFFER, 2011, p. 282).

Ao considerar a música enquanto veículo neutro que potencialmente pode promover qualquer princípio estético, filosófico e moral, pode-se afirmar que em si ela não é nem boa nem ruim, mas que com frequência serve de meio de promoção de tipos de sociabilidades, do êxtase, do estado da graça, da sexualidade e da política pelos meios de comunicação de massa.

Ao reconhecer o papel histórico da escola de reprodutora das desigualdades sociais, e da educação musical tradicional como veículos dos sistemas ideológicos alienantes, defende uma “educação sonora” que se incumba não só de manter vivo um repertório de experiências musicais passadas que uma sociedade opta por manter vivo –objetivo frequentemente realizado no Ocidente –, mas também estudar a música de outras culturas para que possamos colocar nossa própria cultura em perspectiva adequada (SCHAFFER, 2011, p. 284).

Schafer cita Platão que descreve, em sua obra *República*, o lugar central ocupado pela música no Estado e na corte na lendária China dos Velhos Reis, onde o estado da música de uma Era constituía a sua própria essência e prosperidade, refletindo os ditames éticos e morais da sociedade em cada período histórico. A música, em sua expressividade sensível, era recriada e refletida à luz dos acontecimentos diários da China, interpretada e atualizada. Nas atuais sociedades industriais é possível aplicar semelhante raciocínio para refletir sobre uma educação musical unicamente pautada no acúmulo de repertórios e habilidades técnico-motoras de décadas ou séculos atrás. Mesmo grande parte das iniciativas de trabalhar músicas lançadas recentemente e que proponham inovações estéticas são geralmente esvaziadas de seu sentido integral, visto que as obras de arte são apresentadas em sua forma reificada, isto é, enquanto mercadoria, como conteúdo a ser transmitido, excluindo do processo educacional-formativo a compreensão do contexto sócio cultural em que foi concebida.

A reprodução indiscriminada e constante de sons em altos, segundo o autor, é um traço cultural que expressa o quão degradada está a educação estética, filosófica e artística na atualidade em época em que educadores devem estar “tão preocupados com a prevenção do som quanto com a sua produção”. Em Schafer os sons não devem somente ser ouvidos e reproduzidos, mas também analisados e julgados. Para isso as etapas elementares de organização do trabalho de “limpeza de ouvidos” que propõe são 1. Ouvir, 2. Analisar e 3. Fazer (SCHAFFER, 2011, p. 287).

Uma educação voltada à experiência e à descoberta é interdisciplinar, dialógica e pode instrumentalizar um professor de qualquer área de conhecimento. O importante é deslocar o processo da repetição manual e registro visual para o da mobilidade corporal, o que invoca a necessidade cautela sobre a introdução da leitura da notação científica em um curso de formação musical. O desvio da atenção dos alunos dos sons e a sua organização musical em si para

os símbolos musicais escritos, segundo o autor, são esforços docentes que levam à confusão dos sentidos no aluno e à educação bancária de recursos técnicos decorados e inúteis em nome da atrofia da sensibilidade e da escuta:

No Irã, um mestre cego ensina um grupo de seis alunos a tocar o *santour*. Ele executa uma frase muito ornamentada e acena para um dos alunos que a repete. Se o fizer corretamente, o maestro toca nova frase e chama outro aluno. Se este cometer um erro, o professor repete a frase e o chama outra vez. Às vezes o aluno antecipa a frase que está sendo ditada pelo mestre, o que resulta numa complexa heterofonia. A aula dura duas horas. Não se pronuncia uma palavra. Nenhuma nota é escrita (SCHAFFER, 2011, 296).

Apontando como as sociedades industriais ocidentais têm o desenvolvimento de seus processos comunicativos centrados na escrita, considera primordial uma educação do ouvido que ocorra da forma mais autônoma possível da escrita, principalmente no início da formação musical, optando por apresentar ao aluno uma multiplicidade de sistemas.

Schafer conta que na história da música ocidental os elementos gráficos (a localização da figura musical no espaço da página indica as posições dos sons) da notação musical usualmente predominavam sobre os elementos simbólicos (o tipo de figura musical significa uma qualidade de propriedade do som). Nesse sentido, ao incentivar desde cedo seus alunos à criação de pequenas peças musicais, a própria necessidade de registro e de complexificação dos arranjos das crianças leva à criação de notações musicais próprias, as quais devem ser fortemente estimuladas segundo o canadense. Explica ainda que nesse processo inicial de criação de uma notação própria, na criança predomina, geralmente, o aspecto gráfico sobre o simbólico, pois preocupa-se primeiramente com a representação dos aspectos gerais da obra detendo-se menos em aprofundar-se sobre os aspectos particulares e qualitativos do som, os detalhes inerentes às propriedades do som.

No decorrer da complexificação das atividades de criação de sobre notações próprias chega o momento em que a turma cria o interesse pela escrita, e aí a introdução a notação musical é inevitável. Cabe ao educador musical conscientizar-se sobre seu papel de

respeitar a liberdade criativa de cada indivíduo até chegar o ponto em que pedem, autonomamente, para aprender os códigos convencionais. Schafer defende, desta forma, a introdução, exploração e aprofundamento técnico e teórico sobre o sistema técnico e de notação convencional da música ocidental considerando que “ainda é o sistema mais adequado à comunicação da maior parte das ideias musicais. Quando isso é descoberto pelos alunos o desejo de dominar a técnica cresce rapidamente” (SCHAFFER, 2011, p. 298).

É de fundamental importância que o educador realize um trabalho no sentido de formar no aluno uma base integral, um pesquisador, autodidata e compositor de forma que a música saia do pedestal em que foi colocada, acessível somente enquanto semiformação pelos métodos tradicionais aplicados pela maioria das escolas de música particulares ou enquanto consumidores passivos de mercadorias culturais. De forma radical o autor assume que o professor deve trabalhar para a sua própria extinção, ou para que deixe de ser o centro do processo formativo dando lugar ao aluno trabalhando para sua extinção.

O objetivo central do projeto de educação sonora do educador canadense é conferir um enfoque positivo à problemática da poluição sonora, geralmente combatida através de leis restritivas. Propõe um projeto de educação musical que haja no sentido da sensibilização crítica da escuta ativa, de educação para a clariaudiência através da conscientização dos sons existentes, a ponto que, enquanto cidadãos, possamos prever e planejar os elementos sonoros desejados para compor um ambiente (SCHAFFER, 2011 apud FONTEERRADA, 2011, p. 14),

A “nova paisagem sonora” desejada pela sociedade e objetivada pela aula de música nesses moldes, dialoga inevitavelmente com outras áreas de conhecimento como a Geografia, a Sociologia, Relações Públicas, e da Comunicação e Expressão na medida em que amplia seu conceito de orquestra para todo o universo sonoro e de músico para tudo o que soe. Educa a audição tendo em vista a solução do problema do entorpecimento dos fones de ouvido e da audiometria dos *shoppings*, festas infantis, *shows*, assim como nas fábricas e indústrias (SCHAFFER, 2011, p. 2).

Em sua obra *A afinação do mundo* (1991b: 2011) Schafer revela que a principal revolução estética do século XX se deu na escola de artes vanguardista de Bauhaus, fundada em 1919, na Alemanha. Conta que o arquiteto Walter Gropius reuniu alguns dos grandes nomes das artes plásticas e da arquitetura de seu tempo como Moholy-Nagy, Mies van der Rohe, Klee e Kandinsky e outros artesãos reconhecidos

estabelecendo uma “sinergia interdisciplinar” entre os artistas que permitiu o estabelecimento pioneiro do campo de estudos do projeto industrial, levando a o campo da estética à produção de massa da maquinaria das fábricas nos níveis da produção, da divisão do trabalho social e da circulação das mercadorias.

Da mesma forma, o autor propõe a criação de uma interdisciplina composta por músicos, engenheiros acústicos, cientistas sociais e médicos que se chame *projeto acústico*, responsável pelo estudo do conjunto da paisagem sonora mundial. Schafer é responsável por cunhar o termo *soundscape* (traduzido para “paisagem sonora” por Fonterrada, 2011) e por fundar junto a outros pesquisadores o *The World Forum for Acoustic Ecology* (Fórum Mundial de Ecologia Acústica) que publica com frequência um jornal intitulado *Soundscape Newsletter* (Notícias da paisagem sonora) assim como um Anuário com pesquisas deste campo interdisciplinar de conhecimento.

Com desgosto, Schafer discorre com frequência sobre o avanço desenfreado de uma quantidade vertiginosa de jatos de carga em trânsito no ar ao passo que indústrias lucram milhões desenvolvendo tecnologias de redução de ruídos para aviões, ambientes afetados por ruídos aviões e de outras máquinas. Conta que houve um aumento de 2.000% do tráfego de jatos de carga somente em algumas décadas após as conquistas de um longo movimento social ocorrida entres 1960 e 1970, que conquistou a interrupção dos voos noturnos nos maiores aeroportos dos EUA, são fatos históricos que dimensionam a amplitude e as contradições do campo de estudo das paisagens e poluição sonoras.

É nesse contexto histórico que educação musical em Schafer é elaborada para recapacitar as pessoas a ouvirem criticamente os ambientes em que vivem (como faziam nossos antepassados e em povos indígenas e tradicionais, para que o sentido da visão não se sobrepõe ao da audição) e a agirem civicamente no sentido de eleger os sons que devem ser preservados, excluídos e transformados na paisagem sonora dos meios ambientais acústicos em que o indivíduo está inserido:

Em uma sociedade verdadeiramente democrática a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora. A maior parte dos sons que ouvimos nas cidades, hoje em dia, pertence a alguém e é utilizada retoricamente

para atrair a nossa atenção ou para nos vender alguma coisa. À medida que a guerra pela posse de nossos ouvidos aumenta, o mundo fica cada vez mais superpovoado de sons, mas, ao mesmo tempo, a variedade de sons manufaturados são uniformes e, quanto mais eles dominam a paisagem sonora, mais homogênea ela se torna. Há muitas “espécies em extinção” na paisagem sonora atual. Elas precisam ser protegidas, do mesmo modo que a natureza. De fato, muito dos sons em extinção são sons da natureza, dos quais as pessoas cada vez mais se alienam (SCHAFER, 2011, p. 12).

A sociedade resultante deste estado de coisas é caracterizada por uma paisagem sonora em que o indivíduo tem pouco ou nenhum controle sobre a intensidade, frequência e os danos físicos e psicológicos aos corpos dos seres vivos e ao meio ambiente como um todo. A emissão desenfreada de sons mecânicos condiciona a população culturalmente, uma vez que estímulos sonoros influenciam diretamente na alteração do funcionamento orgânico e emocional do ser humano.

O educador alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2015), refugiado e naturalizado no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial, caracteriza a sociedade de massas tecnológico-industrial como uma fase do desenvolvimento social em que o maquinário industrial transcende a substituição da força braçal do trabalhador. Assim, no período histórico em que vivemos, torna-se crescente a quantidade de máquinas assumindo funções não-físicas, “máquinas cibernéticas de pensamento” (KOELLREUTER, 1990, p. 1).

Se no século XIX o músico representava o individualismo enquanto ideologia de uma elite, em sua figura de gênio isolado da sociedade, e a música e a educação musical eram em grande parte autônomas aos campos de conhecimento filosóficos e estéticos de vanguarda, tendo sido utilizadas como “método de seleção e de controle com o propósito de manter [...] alienação social”, sua opinião é de que uma sociedade de massa deve ser necessariamente democrática para que não reproduza a barbárie novamente como aquele ocorrido durante o nazismo alemão. Por isso o alemão concorda com Schafer que não se deve tolerar em nome do bem comum “ [...] o monopólio da arte por determinados grupos sociais ou a sua comercialização para fins lucrativos”. (KOELLREUTER, 1990, p. 1)

Se orientada para a criação estética coletiva e participativa visando o bem público, concorda com Schafer no que tange à necessidade de trabalhos interdisciplinares entre músicos e os mais variados campos profissionais, da medicina ao planejamento urbano, no sentido desenvolver qualitativamente a *comunicação estética* entre pessoas e ambientes. O estilo pessoal, ao invés de um obstáculo à apreensão dos elementos sonoros e musicais e das técnicas instrumentais, é considerado aqui um dos grandes critérios de valor na obra de arte, o que deve ser respeitado, estimulado e desenvolvido desde criança pelos professores.

O pensamento globalizante que Koellreutter cita é constituído da consciência acerca da interdependência entre sentimento e racionalidade, assim como dos campos da tecnologia e da estética. Para tanto, o educador alemão busca nas culturas asiática e africana conceitos que permitam superar o pensamento dual da tradição filosófica racionalista-cartesiana:

O pensamento oriental – e de um modo mais geral o pensamento místico – provê um fundo filosófico consistente e relevante para as teorias científicas contemporâneas: uma concepção de mundo na qual as descobertas científicas do homem convivem em perfeita harmonia com suas aspirações espirituais e crenças religiosas. Os dois temas são básicos dessa concepção de unidade e inter-relação de todos os fenômenos e a natureza intrinsecamente dinâmica do universo. Quanto mais penetramos no mundo sub-microscópico, mais nos damos conta de que tanto o físico moderno quanto místico oriental percebem o mundo como um sistema de componentes inseparáveis, que interagem e estão em movimento contínuo, com o homem como parte integrante desse sistema (CAPRA, 1975 apud GANDELMAN, 1984, p. 7, in: KOELLREUTER, 1984).

De forma semelhante à que Schafer busca ampliar sua abordagem teórico-conceitual estética na cultura indiana, país em que reside e estuda música durante alguns anos, Koellreutter também reside na Índia nos anos 1960 e estabelece posteriormente contato com a cultura

japonesa quando reside em Tóquio e ensina música na década de 1970<sup>24</sup>.

A terminologia utilizada no ensino de música no ocidente passa a englobar categorias e conceitos de outras áreas de conhecimento sem as quais a música atual não pode ser mais explicada.

Na “nova estética musical” que o autor propõe sugere a negação de quase todos os conceitos estéticos tradicionais que se assentam sobre a filosofia dualista clássica e romântica. Toma como exemplo os termos técnico-musicais considerados enquanto “oposição dos contrários”, do dualismo como consonância e dissonância, tempo forte e fraco, tônica e dominante, melodia e acorde, que dão lugar a novos, criados pela tanto pelos educadores educacionais contemporâneos como pelas próprias crianças. É o caso do novo repertório musical que é constituído por ruídos e misturas produzidos por meios naturais e artificiais, em que o conceito de tempo, assim como de beleza estética platônica se alteram a medida que “o tempo deixa de ser fator de ordem física para tornar-se uma forma de percepção” (KOELLREUTER, 1990, p. 6).

Da mesma forma, o conceito de silêncio transcende aquele atribuído pela pausa tradicional<sup>25</sup>. O espaço de tempo antes considerado “vazio” se torna repleto de sons que eram imperceptíveis, tornando-se relevante para a composição musical, da mesma forma que o quadro em branco se relaciona com o pintor.

A educadora musical Teca Alencar de Brito (2009), que foi discípula de Koellreutter, afirma que o distanciamento realizado em relação à cultura musical ocidental e da educação musical tradicional a partir da experiência com a filosofia e a estética orientais fundamenta a importância que se dava ao conceito estético de *imprecisão*, cujo significado artístico-normativo reside na definição da forma, o que o educador alemão busca substituir por procedimentos educacionais-formativos musicais que “sugerem”, “delineiam” de forma ampla, mas que não “determinam” (BRITO, 2009, p.28).

Com base nestes princípios a autora explica que Koellreutter

---

<sup>24</sup> Seu diálogo com as concepções estéticas japonesas estão publicadas através em sua obra *à procura de um mundo sem vis-à-vis: reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental* (1984) que reúne as cartas que trocou com o amigo pesquisador japonês Satoshi Tanaka.

<sup>25</sup> Pausa é um intervalo de silêncio em uma peça de musical sinalizada por um símbolo que indica a sua duração. Cada símbolo de pausa corresponde à uma determinada duração de tempo sem que o executor emita qualquer som.



funda uma série de propostas metodológicas (ou anti-método) que chamou de *ensinopré-figurativo* - termo emprestado das artes- plásticas caracterizadas pela proposta estética que, grosso modo, sugere, mas não afirma, significados e formas - em que não tem como objetivo ensinar no sentido tradicional, mas orientar e conscientizar filosoficamente os alunos através do debate e do diálogo, e de vivências sonoro- musicais, o interesse e a construção dos caminhos a serem percorridos dentre as infinitas possibilidades de experiências com a música. Para tanto, o educador deve manter-se atento para apreender aquilo que deve ser ensinado a todo o momento durante o processo educativo em sala de aula, de forma a manter-se ciente dos sentidos da movimentação curricular, metodológica e teórica que varia em interesses e demandas para cada contexto em que se dá a ação pedagógica.

A revisão bibliográfica aqui realizada buscou sistematizar, em ordem cronológica, a história dos métodos de ensino de música que se originam, primeiramente, institucionalizadas nas práticas da Igreja Católica estendida a método de conversão cristã nos processos colonizadores europeus, centrando-se na dimensão subjetiva do ser sob os princípios iluministas e positivistas do romantismo. Toda a herança pedagógico-musical tradicional começa a ser colocada em questão a partir da constituição da Educação Musical enquanto campo científico autônomo no início do século XX, profundamente influenciada pelas psicologias comportamentais e desenvolvimentistas e por estudos das ciências biológicas, envolvendo as reações cognitivo-motoras aos estímulos sonoros e à naturalização da noção de “talento” enquanto aptidão cultural-biológica semelhante aos testes de medição de inteligência. É a primeira geração de métodos ativos que, segundo a terminologia proposta por Saviani (1999), representa a Escola Nova em seu princípio bio-psicologizador dos processos educacionais.

Por fim, a segunda geração de métodos ativos se dá em meio à sociedade industrial e às tecnológicas de massas, as quais incidem também sobre países subdesenvolvidos, em que o contato com as culturas indígenas, orientais, em especial as asiáticas e africanas, fornecem fundamentos estético-filosóficos que colocam em questão toda a base euro-cartesiana em que a ciência e os campos de conhecimento acadêmicos se apoiaram para se tornarem hegemônicos.

A educadora Doreen Rao, formadora de professores e crianças para canto coral aponta que nas culturas africanas todos são considerados musicalmente potentes. Caso uma criança seja menos rápida que as outras ela não é considerada menos musical, mas lhe

é atribuído um estilo que incorpora qualidade expressiva particular à sua identidade artístico-musical (RAO, 1987 apud FONTERRADA, 2008, p. 203).

As concepções de educação musical enquanto processo de formação integral do ser, elaborados nos contextos de emergência da indústria cultural apontam de forma geral a redução das possibilidades de realização de experiências artísticas pela posição passiva-consumidora que o indivíduo assume, assim como no pedestal inacessível enquanto experiência em que a música foi colocada, em muito convergem entre Adorno e os educadores dos métodos ativos, muitas vezes estabelecendo, mesmo que indiretamente, intercorrelações entre conceitos e procedimentos teórico- metodológicos necessários a uma ação educativa que cumpra com a função social contemporânea da arte e de educação que defendem.

Em verdade, é a importância da contribuição das Ciências Sociais para o desenvolvimento da Educação Musical enquanto campo autônomo de conhecimento, e adiante na história acaba por fornecer material sociológico e antropológico que permitem a apropriação de abordagens crítico- reprodutivistas (SAVIANI, 1999) sobre o papel histórico conservador instituição moderna da educação escola, assim como de material etnográfico sobre as culturas asiática e africana que fundamentaram a expansão conceitual e metodológica das teorias da educação musical.

Entretanto, com base na breve análise no acervo das bibliotecas da UFSC, da UDESC e dos títulos disponíveis através da busca na *internet*, essa relação não tem sido muito explorada enquanto problemática de pesquisa de forma explícita pelas Ciências Sociais ou por pesquisadores da Educação Musical.

Na próxima sessão serão analisados alguns princípios dos métodos ativos, especialmente aqueles da segunda geração, com o objetivo de relacioná-los com a proposta de formação através da educação em Theodor Adorno, ao que proponho uma musicalização da obra de arte e de alguns procedimentos teórico-metodológicos necessários à formação segundo o sociólogo alemão.

## **6 POR UMA FORMAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS- TECNOLÓGICAS DE MASSA**

Na última sessão busquei elencar o desenvolvimento das concepções de estética e de filosofia contidos nos métodos de educação musical ao longo da história.

Pudemos observar que na medida que suas teorias do processo educacional formativo em música do início do século XX deslocavam o foco da ação pedagógica da mente (enquanto sinônimo de potencial inteligência lógico-racional) e da técnica adquirida pela repetição cognitivo- motora para a complementaridade entre corpo e mente, razão e sentimento, surgem pesquisas juntando música e as ciências biológicas que passaram a investigar a associação de respostas motoras a estímulos sonoros e de procedimentos pedagógicos de exploração espacial baseada no movimento livre.

O conceito de “corpo” deixa de significar um oposto na relação dual mente-corpo e um empecilho a ser domado em nome da tradição técnica; torna-se, então, oposição ao pensamento somente enquanto complementaridade fundamental de um ser que é integral, indivisível em corpo e mente pela lógica-filosófica cartesiana (KOELLREUTTER, 1984).

A herança cultural estrutural-institucional das universidades, do meio docente musical e do indivíduo formado em escola pública, provocada pela organização curricular polivalente da formação do professor de artes a partir do Regime Militar com o decreto 5.692/71, deixa profundas marcas na exclusão ou marginalização da música enquanto componente escolar fundamental à formação da criança.

É fato que durante o Estado Novo de Vargas a educação musical era obrigatória na escola pública e se realizava por meio do projeto de canto orfeônico implementado por Heitor Villa Lobos. Muito embora tenha servido de instrumento estatal de controle social através da transmissão da cultura folclórica, pela exaltação da nação e do chefe de Estado, ela detinha, pelo menos, estatuto científico de componente curricular escolar exclusivo e obrigatório na rede nacional de ensino.

Na prática, a polivalência significou quase duas gerações formadas sem a convivência e ensinamentos da figura do professor de música na escola, substituído pela semiformação da indústria cultural áudio-visual.

Se antigamente era impossível entrar em contato com a música e com o som a não ser que alguém o reproduzisse através de uma relação

orgânica corporal, nos tempos modernos inicia-se a reprodução mecânica através de um vinil industrializado, da fita cassete, do CD e do áudio digital compartilhado na *internet*. Ao passo que há algumas décadas atrás, na escola, toda semana havia aula de canto orfeônico, atualmente, é quase impossível não entrar em contato com a música não em sua forma industrializada, sendo que não é aprofundada de nenhuma maneira na escola, quando muito utilizada como o que Schafer (2011) chama de “entretenimento de rebanho”, aplicada por educadores sob a justificativa de que “música nos faz sentir bem”. (SCHAFFER, 2011, p. 282).

Acompanhada pela consolidação das primeiras 150 indústrias fonográficas no Brasil, entre 1930 e a década de 1960, como destaca Salazar (2015), a educação musical e os métodos ativos, surgidos no mesmo período, são vetados do projeto nacional de escola pública. Nesse sentido, foi impossibilitada formalmente qualquer experiência cultural continuada às crianças e jovens, que perdem os espaços institucionais de aprofundamento técnico e teórico sobre a Música.

Com a abertura das Licenciaturas em Música, a partir dos anos 2000 com a lei 11.769, houve o início da ocupação da disciplina multidisciplinar de Artes por educadores licenciados em música, o que tem representado a início da construção de uma nova realidade sobre sua presença na escola pública.

Considerando a interdição da experiência artístico-musical como maior consequência na formação das subjetividades dos indivíduos, que se concretiza com a implementação da política da formação artístico-educacional polivalente, o lugar da mercadoria cultural, antes de difícil acesso, substitui em importância a figura do professor de música, que desaparece institucionalmente por muito tempo.

Em Adorno, a emergência do fenômeno da indústria cultural, na Alemanha da metade do século XX, significou a estruturação da sociedade política e civil enquanto massa, tirando da instituição escolar, da família e do próprio indivíduo grande parte do poder que detinham sobre a produção da subjetividade. Significando a cultura totalmente transformada em mercadoria, pois “indústria cultural é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo.” (MAAR, 1995a in ADORNO, 1995a, p. 23).

Apropriando-se da teoria de Marx, o sociólogo alemão aponta que o consumo de mercadorias culturais no tempo livre (e durante a jornada de trabalho, sem considerar que atualmente, com o acesso à internet nos celulares, se estende para durante o tempo

de trabalho) o indivíduo realiza o que chama de trabalho social para fins privados e públicos na medida em que seu acesso ao entretenimento e diversão, produzidos em escala industrial, é convertido progressivamente pela ciência e pela tecnologia em forças produtivas, gerando lucro e inculcando ideias políticas e culturais de forma imediata sob o processo da semiformação, pois “A semiformação passa a ser a forma de consciência dominante que une no plano subjetivo as classes separadas no plano social do trabalho e da produção” (ADORNO, 2011, p. 63).

Apartir desta estrutura econômica totalitária é produzida a cultura de massas, a qual media tanto a relação do indivíduo com a sociedade como o contínuo processo de semiformação ao qual é exposto. A ideologia emerge não somente como falsa consciência, mas também como sistema totalitário.

Enquanto cultural musical, tanto os materiais musicais escutados quando as técnicas pedagógicas e repertórios trabalhados tornam-se macro-padronizados (por manuais, atividades propostas nos vídeo do canal *Youtube*, e do uso massiva de canções veiculadas nas novelas como repertórios musicais), ideia semelhante àquela defendida por Koellreutter sobre a proliferação das “máquinas cibernéticas de pensamento” que substituem não mais o trabalho braçal, mas o intelectual e afetivo.

A partir da rápida sucessão de lançamentos de música, filmes, vídeos e tendências culturais pela indústria o indivíduo sente-se “responsável”, mediante *habitus* adquirido, a atualizar-se com frequência sobre “a última notícia”, o que ocasiona que a rápida apreensão dos fatos cotidianos e substitui a qualidade aprofundada da experiência. Anula-se a capacidade do indivíduo elaborar seu passado ao desconectar as obras de arte que formam apartadas de seus contextos e significados quando mercantilizadas. Assim, segundo Adorno, encerra-se qualquer capacidade de relacionar-se com o tempo de uma experiência de formação cultural, como foi possível em períodos anteriores ao nazi-fascismo.

A emergência da indústria cultural como ferramenta fundamental da propaganda nazifascista, através do rádio e da televisão, explicita a formação social necessária ao surgimento do que Adorno chama de barbárie, isto é, o ponto culminante possível de violência desenfreada de toda sociedade de massas que em última instância é orquestrada por máquinas.

Controlando-se a produção e a reprodução da vida humana cultural e biológica, a indústria cultural “corresponde à continuidade

histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial – seja fordista, seja flexível, do terror e da morte” (ADORNO, 1995a apud MAAR, 1995a, p. 22).

Adorno afirma que o terror decorre do isolamento intelectual e afetivo do indivíduo submetido pela cultura de massa, que em sua forma estética estática e clonada não corresponde ao movimento e dinamismo da realidade (não-totalitária), não podendo transcender a dimensão do previsível na atribuição de sentido aos símbolos, cujos significados não são intrínsecos como sugere a obra de arte mercantilizada a medida que oculta seus meios de produção e intenções simbólicas. A dupla incompreensão deste desencantamento do mundo provém, portanto, da ausência de memória e de uma identidade particular, e impossibilidade de compreensão das estruturas econômicas totalitárias que reproduzem culturas e subjetividades danificadas com base na semiformação.

Como proposta de resistência, e quiçá solução, do quadro sócio histórico industrial, Adorno sugere um projeto de educação que se propõe a emancipar o indivíduo da condição cultural danificada imposta pelos processos semiformativos. A proposta interessa especificamente ao campo da Educação Musical porque traz como principal objetivo permitir o sujeito inserir-se num processos formativo-educacional pela experiência com a obra de arte com base na articulação entre educação estética e filosófica.

Reiterando que o pensamento é o meio básico para se realizar uma experiência intelectual, Petry (2015) explica que em Adorno a filosofia como crítica social tem relação direta com a possibilidade de restituir ao indivíduo a capacidade de fazer experiências:

Nesse sentido, a filosofia pode ser entendida como uma forma pela qual as experiências dos sujeitos se transportam para a linguagem, adquirem expressão por meio de conceitos e ideias. Quando a realidade nega aos indivíduos a realização de experiências genuínas, também essa opacidade da vida subjetiva aparece na linguagem filosófica. (PETRY, 2015, p.464).

A proposta de educação emancipadora se apresenta enquanto meio de expor a experiência danificada dos indivíduos, assim como

de conscientização acerca das memórias, sentidos, significados e relações que são esquecidos ou substituídos incessantemente no processo semi- formativo de abstração da realidade em realidade totalitária pela relação diária com a cultura industrializada de massa.

Assim, é através da expressão, elemento mimético presente na linguagem filosófica, que o indivíduo poderá ampliar e aprofundar a forma como atribui sentido particular aos objetos que quer representar em articulação com sua experiência de vida. Através do desprendimento do raciocínio filosófico de massa, da inerência conceitual e do pensamento em relação aos objetos, os significados colocam-se em movimento permitindo a construção de um sujeito cuja postura crítica em relação à realidade social lhe possibilite agir com “[...] autonomia suficiente para reconhecer o momento de violência presente nas formas de pensamento e agir no sentido de reparar a injustiça cometida às coisas” em um processo de tradução da dor por meio do conceito (ADORNO, 1983, p.64 apud PETRY, 2015, p. 467-468).

Aos objetos, que interpretados através de uma filosofia abstrata e desconexa com o presente vivenciado oprimiam os indivíduos com significados que desconsideram o sentido atribuído pela experiência pessoal do compositor, é restituída, pela experiência filosófica, sua conexão com o particular ao expressarem a experiência por meio de sua proposta de filosofia social. Adorno afirma que no processo educacional-formativo o sujeito deve tornar-se um instrumento de expressão.

No entanto, as experiências expressivas com os objetos (obras de arte) extrapolam o âmbito conceitual desenvolvido pela filosofia, sendo também corpóreas, emocionais e sensoriais (PETRY, 2015, p. 468). É nessa relação de complementaridade que a experiência estética é apresentada enquanto complementar à experiência filosófica para um processo formativo-educacional que oferece resistência à semiformação industrial.

Sendo o ser humano mediado objetivamente pela sua cultura, identidade e história, os objetos materiais e imateriais de sua cultura são de grande importância ao exercício da interpretação dos conteúdos históricos e objetivos do mundo em que vivem, pois “tem a possibilidade de expressar aquilo que está no sujeito, mas que o ultrapassa, portanto, algo objetivo que será expresso por meio de sua forma” (PETRY, 2015, p. 474).

Esta forma de organização teórico-crítica da formação cultural coincide com o processo pedagógico formacional na educação musical, a partir do qual se defende uma perspectiva política consonante em

grande parte com os educadores das duas gerações dos métodos ativos, visto que, preocupados com a emergência da indústria cultural e com as tecnologias de massa, muito provavelmente em contato direto ou indireto com os/as teóricos/as críticos/as da Escola de Frankfurt, a exemplo de Dalcroze, para quem a preocupação sobre o lugar de disciplina curricular da educação musical na escola se apresenta como meio necessário para que a criança tenha acesso crítico à educação estética e filosófica, pois segundo ele, foram os músicos “[...] os primeiros a compreender a necessidade de introduzir com vantagens a humanidade na educação musical, de empregar procedimentos intelectuais e desenvolver, simultaneamente, as faculdades sensoriais e sentimentais, espirituais e físicas dos futuros artistas e amadores” (DALCROZE, 1965 in WILLEMS, 1985, p. 5-7).

A educadora Fonterrada (2008) conta que, já nas décadas que marcam a virada do século XIX para o XX, Dalcroze lecionava em escolas da rede pública suíça e registrou que se surpreendia com a habilidade escrita acentuada dos alunos que não possuíam nenhuma imaginação, capacidade de criação ou mesmo de execução afetiva; queria dizer que a educação musical tradicional suíça centrava literalmente o desenvolvimento musical a partir de folhas de papel e caneta, constituindo em tabu encostar nos instrumentos e, em especial, no piano das escolas, por ser considerado um ato de falta escolar. Ou seja, a música deveria ser toda racionalizada em sua forma normativa e escrita, assim esvaziada de seus conteúdos filosóficos e estéticos. Dalcroze considerava que era fato que o “[...] erro do ensino de música era não permitir que os alunos experimentassem sonoramente o que deviam escrever [...]”, pois “[...] de acordo com ele, os alunos compreendiam intelectualmente a organização rítmica das melodias, mas não eram capazes de executá-las bem, porque não tinham controle sobre os movimentos de seu aparelho vocal” (FONTERRADA, 2008, p. 122).

Considerando que apesar do acentuado tom nacionalista, em defesa de uma educação de massas que substitua e exclua a cultura de origem dos indivíduos escolarizados (em nome de um folclore nacional que legitima a cultura de determinados grupos étnicos, sociais e econômicos), o Canto Orfeônico, ao mesmo tempo que realçou a necessidade do lugar da educação na escola pública como fonte de elevação qualitativa da formação integral escolar, a partir de Kodály, o fez com objetivos de integração nacional e da massificação de uma cultura musical “nacional”.



Para Adorno é com base nessa estrutura socioeconômica industrial que os elementos e formas de organização da formação da consciência enquanto semiformação devem suscitar no educador a responsabilidade restituir às obras de arte suas profundidades estéticas e filosóficas pela restituição de seus laços significativos e significantes com os contextos e relações das quais emergem e do sentido buscado pelo compositor. (PETRY, 2015, p. 463).

Adorno defende que “a verdade da obra de arte” é algo que não pode ser compreendido sem a mediação intencional dessa relação. Antes elementos integrantes de sociedades de um contexto coletivo de produção material e cultural comum cujo significado estava enraizado na experiência cultural de um povo, as obras de arte hoje apresentadas na forma de mercadorias, segundo o autor, se apresentam de forma imediata, ou intermediadas pelo dinheiro.

A complementaridade entre a experiência filosófica e a experiência estética constitui uma estratégia teórico-metodológica de permitir aos alunos associar conceitos a formas e modelos, reconstituindo as condições de produção da obra, permitindo o acesso à verdade que as obras de arte trazem em si. Assim, as obras de arte são essencialmente sociais e, portanto, nascem do fazer coletivo contextualmente condicionado (ADORNO, 2008b, p. 199 apud PETRY, 2015, p. 477).

Entretanto, para Adorno, a obra de arte que oferece uma experiência verdadeira não pode ser qualquer uma, mas somente aquela “engajada” e “autêntica” que ao mesmo tempo traz, inevitavelmente, elementos materiais e simbólicos da sociedade e da época da qual provém; compreendidas pelo estudo da técnica, também são constituídas de um discurso conceitual e uma estrutura musical que oferecem resistência a essa sociedade da qual é originária, negando-a em sua forma (ADORNO, 2008b, p. 345 apud PETRY, 2015, p. 478).

Nesse sentido, é fundamental que o educador musical mantenha-se em constante pesquisa para além do próprio campo da educação musical, por um viés de formação política, de forma a ampliar e aprofundar seu material e metodologias utilizadas em sala, selecionando criticamente seus repertórios musicais.

Em Schafer (2011) a preocupação em construir propostas de educação musical que se orientem pela sua função social encontra, na conscientização acerca dos sons das paisagens sonoras, e da apropriação destes elementos como material de composição e criação musical, o preceito fundamental para a sensibilidade auditiva anterior à introdução

e aprofundamento da teoria e prática musical ocidental técnico motora da notação musical. Em outras palavras, o desenvolvimento qualitativo da percepção auditiva e da expressão sonora desprendidas das regras da tradição musical ocidental assentada na escrita, mas tendo em vista criar interesse na turma pela sua introdução a aprofundamento sobre a notação musical, são procedimentos fundamentais a uma compreensão crítica acerca dos próprios sons que existem naturalmente e socialmente e como a música deles deriva.

Reconhecendo que a o ambiente acústico contemporâneo está dominado por ruídos de alta intensidade sobrepostos a sons imperialistas que visam nos vender, convencer ou incutir valores nos tratando como consumidores passivos, torna-se urgente que a educação musical adote uma postura de sensibilização crítica acerca desse estado de coisas com o qual, em grande parte, consentimos, enquanto comunidade escolar, com a produção de ruídos dentro e fora da escola que afetam negativamente o andamento das atividades na escola.

Enquanto recente objetivo político do campo que funda, a ecologia acústica orienta a ação docente para a construção criativa e participativa da sociedade na discriminação crítica dos sons ao nosso redor, para que possamos influenciar e decidir sobre a composição das paisagens sonoras contemporâneas, de forma a resistir e transformar a crescente intensidade e quantidade de ruídos indesejáveis, muitos dos quais influenciando de forma degenerativa no funcionamento de nosso organismo de nossas atividades psico-motoras.

De forma análoga a crítica de Adorno aos hábitos sadomasoquistas desenvolvidos pelo indivíduo para com os objetos a partir da relação fetichista que estabelece com os bens culturais, que incita o prazer e a vontade de acesso a certo bem material associado a conceitos (previamente determinados pela indústria cultural de acordo com agendas econômicas de grandes corporações), ao mesmo tempo que o interdita, os fones de ouvido representam uma mistura de prazer com isolamento social e até danificação ao sistema auditivo.

Nesse sentido, a democratização do acesso ao patrimônio musical da humanidade atualmente através do sítio virtual *Youtube* vem exatamente na forma de semiformação, permitindo o acesso ao áudio das obras de arte desassociado de seus elementos estéticos e filosóficos, pois que desconhecidos, em princípio, pelo ouvinte que não compreende as condições de produção no contexto histórico-cultural em que a obra de arte em sua totalidade foi concebida, de modo a reconhecer que aquele áudio que podemos ouvir na *internet* é o resultado de todos estes fatores sociais. Como resultado o

significado da “música” ouvida na internet, se desacompanhada de uma experiência filosófica e estética, tornar-se veículo de valores, ideias e sentidos hegemonicamente atribuídos pela indústria cultural às formas e conceitos utilizados pelo artista na composição da obra, pois “[...] a sociedade, a determinante da experiência, constitui as obras como seu verdadeiro sujeito” (ADORNO, 208b, p. 137 apud PETRY, 2015, p. 475).

No caso da mercadoria cultural é a sociedade industrial de massa que determina a experiência interdita do sujeito semiformado.

Tanto para Schafer como para Koellreutter, o objetivo de proporcionar experiências sonoro- musicais que permitam ao educando desenvolver-se enquanto compositor, criador e crítico sonoro- musical se pauta pela resistência a padronização cultural, à passividade do individualismo musical atrelado à condição do consumidor cultural, à reprodução acrítica de refrões, melodias e “tendências” musicais industrializadas que se sucedem de acordo com as demandas do mercado, reproduzidas em “alto e bom som” por aparelhos eletrônicos que tornam cada vez menores, mais potentes e mais acessíveis financeiramente pelas populações. É desta forma que Petry (2015) aponta que o processo de formação que articula a crítica estética à filosofia social é necessário à ação docente que se propõe formativa, podendo revelar a falsa consciência operante na sociedade da qual provém ou contra a qual luta. (PETRY, 2015, p. 487).

Uma formação cultural musical, nos termos propostos por Adorno, deveria, necessariamente, estabelecer diálogo com os educadores ativos da educação musical, tanto no desenvolvimento de uma ação docente sensível às necessidades do corpo e técnico-motoras, como da razão intelectual, emotiva e afetiva na qualificação das relações de transmissão de saberes e técnicas pré- estabelecidos pela qualidade sensível das relações pedagógico-musicais. Igualmente, o preparo do ambiente familiar e cultural em que a criança vive para favorecer o hábito da escuta e da prática musical como resistência ao estado cultural semiformativo generalizado das sociedades industriais de massa.

Nesse sentido, para a própria formação, os educadores musicais torna-se fundamental pesquisa sobre obras musicais imediatizadas pela indústria cultural, hoje comumente pela *internet*, mas também devemos estar inseridos em atividades em nossos bairros que promovam o acesso direto e mediado a algum grau de formação musical e cultural às pessoas e inseridos em atividades junto a grupos folclóricos e da cultura popular de nossa região – essas duas grandes formas pesquisa, de campo, por meio da indústria cultural “subvertida” e da ação

musical comunitária. Incluindo-se aí aquelas da sala de aula, que o educador musical embasará a organização de seu trabalho pedagógico e colocará em movimento a renovação constante (e aumento de repertório teórico-metodológico) de suas estratégias metodológicas.

Entretanto a mera afetuosidade das relações didático-pedagógicas com carinho e respeito, assim como a incorporação de capital social e cultural musical pelo aluno não garantem essas obras de arte com as quais está se relacionando mostrem-se “autênticas” no sentido de Adorno, ou seja, permitam ao indivíduo acessar sua verdade, enquanto teor estético-filosófico para então poder oferecer uma formação cultural crítica e resistente aos processos totalitários de produção da subjetividade impulsionados pela música da indústria cultural.

Portanto, mostra-se de fundamental importância um estudo aproximativo conceitual das propostas de educação musical dos métodos ativos, em especial o de Murray Schafer, único autor da educação musical citado na bibliografia dos atuais PCN e OCN que instrumentalizam a LDB.

Nesse sentido é de grande valor o diálogo entre alguns conceitos chave de Schafer, criados e descritos em suas obras *O ouvidopensante* (2011) e *A afinação do mundo* (2011), com as possíveis relações de proximidade e distanciamento que possam estabelecer com os conceitos que Adorno utiliza em sua proposta de formação pela complementaridade entre a experiência estética e a experiência filosófica pela educação.

Primeiramente, por meio do conceito de *paisagem sonora*, o educador canadense associa a necessidade da educação musical incorporar uma filosofia crítica aplicada à escuta ativa de ambientes acústicos a fim de desenvolver o discernimento consciente dos elementos sonoros que os compõe. Para formular este conceito Schafer parte da definição de John Cage (CAGE, 1961 apud SCHAFFER, 2011, p. 108) de que “música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto”.

Reflexão e expressão estética: como são os sons que compõe o ambiente acústico do qual faço parte? Quais queremos preservar e quais não nos interessam? Que relações orgânicas e movimentos originam os sons que nos fazem bem e aqueles que queremos excluir da paisagem sonora?

Contrapondo as sociedades e civilizações antigas em que o *silêncio* enquanto “direito inalienável à tranquilidade” era um aspecto

de grande valor em termos de direitos humanos não declarados formalmente:

[...] o nível sonoro médio do ambiente era suficientemente baixo para permitir que as pessoas meditassem sem um contínuo recital de incursões sônicas em seu fluxo de pensamento. (As frases de nossos pensamentos tornaram-se indubitavelmente mais curtas desde a invenção do telefone!). (SCHAFFER, 2011, p. 118).

A dimensão semi formativa originada no contato do ser humano com as tecnologias de massa são, assim como para Adorno, uma característica da educação precária na sociedade industrial capitalista. As transformações que impactam as sociedades em suas sociabilidades e culturas quando os bens culturais, para ambos, danificam a capacidade do indivíduo se comunicar e desta forma de expressar-se que nesse processo se individualiza, desumanizando-se.

Em analogia à problemática clássica da psicologia da percepção visual em que tanto a figura como o fundo podem tornar-se a mensagem visual para o olho, de modo análogo o engenheiro de som trabalha sobre a distinção entre sinal e ruído, sons desejados e não-desejados. Schafer constata que atualmente muitos eventos sonoros ingenuamente aceitos como silenciosos pela maioria das pessoas nos ambientes públicos e privados das sociedades industriais são denominadas pelos profissionais do som e da música como *ruído*.

Assim, propõe que uma educação sonoro-musical que considere o estudo reflexivo e estético sobre o ruído como elemento curricular que estará oferecendo resistência a uma tradição sistemática de treinar os indivíduos a ignorar ruídos – ou seja, perdemos a consciência e o controle sobre a emissão de sons, em maioria mecanizados e eletrônicos, a nossa volta.

Uma educação familiar e escolar que treina as gerações à “ignorar ruídos” acompanha o desenvolvimento do capitalismo industrial em que a razão instrumental danifica a constituição da subjetividade dos indivíduos na medida em que se relacionam com a cultura de massas de forma imediata e dissimulada pela indústria cultural – uma vez as empresas anunciando a qualidades do conteúdo cultural contido em suas mercadorias, na verdade torna fonte de lucro o tempo livre do trabalhador que consome os bens culturais do

entretenimento industrializados quando está fora do trabalho em seu tempo livre. (ADORNO, 2011, p. 63).

A paisagem sonora como elemento didático-pedagógico musical propõe assim ouvir e discriminar os sons naturais e culturais de nossa sociedade como meio de pesquisa para o debate junto aos alunos acerca de tipos de fontes sonoras existentes, sobre os meios de emissão e redução de ruídos, da música concreta como mistura de sons ambientais e ruídos às composições musicais tradicionais e o desenvolvimento criativo do aluno. Este, por sua vez, deve ser introduzido às técnicas e teorias dos instrumentos musicais melódicos, harmônicos e rítmicos tradicionais tendo em vista suas origens e relações de produção e os contextos de onde emergem sons ambientais e obras musicais estudadas, seja na paisagem sonora rural, urbana, antes ou após a Revolução Industrial e a Revolução Elétrica

O Projeto Paisagem Sonora Mundial acompanhado do Fórum Mundial de Ecologia Acústica e da International Society for Noise Abatement (Sociedade Internacional pela Redução de Ruídos) são instituições que se orientam para a construção de uma nova paisagem sonora mundial de forma a reverter o danoso panorama delineado à saúde emocional, mental e física das pessoas pelo processo que Schafer chama de *ventriloquização* da vida moderna. É desta forma que a proposta do canadense se aproxima da concepção de educação como formação humana, que segundo Adorno cabe ao educador transformar a ação educativa em uma educação formativa de sujeitos autônomos e éticos, enquanto educação política que reflete sobre si mesma.

A ruptura com a educação musical tradicional proposta pela educação sonora de Schafer também corrobora a crítica do sociólogo alemão no que tange à perda da *autonomia* do sujeito e de sua consciência coletiva e comunitária no capitalismo industrial. Uma educação musical que considere Música como instrumento de entretenimento, diversão, ou como saber legítimo em uma hierarquia de valores a ser executado com perfeição por instrumentistas técnicos está, no mesmo sentido da semi formação de Adorno, ventriloquizando os indivíduos que se tornam propagadores acríticos de poluição sonora e musicalmente limitados, preconceituosos e com a capacidade criativa danificada.

Se a *sociedade administrada* em Adorno evoca semelhanças à conjuntura cultural-sonora moderna *ventriloquizada* defendida por Schafer, em que formas sonoras e ruídos são reproduzidos evasiva e indiscriminadamente em suas formas reificadas, quase sempre querendo nos vender algo na forma de comerciais (explícitos ou ocultos) ou

enquanto ruídos máquinas operadas por humanos.

Da mesma forma, assume a importância do lugar da experiência formativa a partir do estudo estético e filosófico sobre as obras de arte nas escolas como elemento fundamental a ser considerado nos currículos, planos de aulas e ações docentes musicais que reflitam seus limites e determinantes sociais “denunciando a instrumentalização da razão e da formação” e a sua violência implícita e explícita (SANTANA, 2014, p. 10). Nesse contexto em que a razão se desvincula de pretensões e princípios éticos universais e passam a se orientar unicamente pelo desejo de dominação e do lucro é que a crise se constitui junto com o indivíduo massificado.

Deixando de ser um instrumento de libertação do sujeito junto a outros sujeitos e objetos, distorcida enquanto *razão instrumental*, a educação musical atua por um viés repressivo inversamente moldando a forma de pensar, de ser e de sentir das pessoas que tem suas culturas mediadas e produzidas em escala industrial e de acordo com objetivos políticos de grandes corporações e blocos econômicos (SANTANA, 2014, p.63).

Como é evidenciado, o colapso da formação cultural que Adorno analisa não está circunscrito somente à ineficiência dos sistemas de ensino, o que demanda do educador uma formação profissional que transcenda a pedagogia, como para além dos limites das instituições formais de ensino, assim como a razão instrumental está presente em todos os campos da vida social e deve ser identificada e revertida em razão objetiva no processo formativo pela abordagem crítica das obras de arte, religando-as as suas relações de produção e contextos sociais (ADORNO, 2011 apud SANTANA, 2014, p. 13).

As obras de arte mercantilizadas e vendidas em série, idênticas enquanto bens culturais têm seus meios e processos de produção ocultados, tornando-se fetichizadas. Seus significados se colocam à deriva dos valores dominantes em alta nas tendências de mercado e nas pautas políticas autoritárias, desvinculando a estrutura estética e conceitual originais produzidas no contexto da obra, mediação que deve ser restabelecida pelo professor que busca mediar conscientemente experiências culturais formativas a seus alunos.

A experiência de formação visa, portanto, para além da escola e de seus determinantes curriculares, reverter o processo de uniformização dos indivíduos que estão expostos frente ao processo produtivo industrial de subjetividades pelo cultura de massas tecnológica, que dispõe das condições objetivas necessárias à constituição de uma base social estruturada para a dominação,

necessária a auto-reprodução de todo sistema totalitário e autoritário pois que para Adorno “[...] o travamento da experiência deve-se a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado.”(ADORNO,1995b, p. 25).

A partir da modernização tecnológica, decorrente da invenção do fonógrafo em 1877, um ano após o telefone, e da rádio, e juntamente à invenção do tuba amplificador tríodo em 1906, as possibilidades de reprodução e utilização do som e da música para fins torna-se um pólo de desenvolvimento e expansão do capitalismo por todo o globo. Como exemplo, Schafer cita que a primeira amplificação pública de um discurso político ocorreu em 1919:

Através das transmissões e das gravações, as relações obrigatórias entre um som e a pessoa que o produz foram dissolvidas. Os sons foram arrancados de seus encaixes e ganharam uma existência amplificada e independente. O som vocal, por exemplo, não está mais ligado a um orifício na cabeça, mas está livre para sair de qualquer lugar da paisagem. [...] E, assim, como o grito transmite aflição, o alto falante comunica ansiedade (SCHAFFER, 2011, p. 161).

É neste contexto que o intelectual canadense concorda com Adorno sobre a semi formação do indivíduo que se dá pela razão instrumentalizada no contexto industrial-tecnológico de massas. O ser humano, destituído da condição de produtor e criador musical-cultural quando semi formado em uma sociedade administrada em que é um consumidor de bens culturais de cujos processos de produção é alienado ao mesmo tempo em que é a força motriz da produção de lucro em seu tempo livre para a indústria cultural, contribui para a naturalização do condição na qual o indivíduo ouça música reproduzida eletricamente do que música ao vivo. (SCHAFFER, 2011, p. 163)

O advento da gravação e da edição de áudio emergentes junto à indústria fonográfica rompeu sem precedentes com a correspondência histórica e necessária entre atividade fisiológica do ato de produzir som com as qualidades psicológicas atribuídas aos significados de peças musicais. O corte livre do som de sua origem natural é conceituado por Schafer como *esquizofonia*. (SCHAFFER, 2011, p. 164).

Segundo o canadense a experiência formativa sonoro-musical que



busca restituir as relações entre contextos sociais, movimentos corporais e sons são fontes de humanização e experiência musicais reais, inclusive quando os “outros os produzem, para nosso benefício e prazer”, pois que se restitui à obra de arte a apropriação estética e filosófica sobre seus conteúdos pelos alunos, e assim a sua dimensão total, em que toda dualidade é excluída. (SCHAFER, 2011, p. 165).

Se a relação esquizofônica estabelecida predominantemente entre sons que não correspondem relacionalmente, em termos físicos, às suas condições de produção é positiva ou negativa para a humanidade, o autor sugere um estudo de caso minucioso para que tiremos nossas próprias conclusões e principalmente elaborem formas de pesquisa e apropriação crítica dos sons à nossa volta junto aos alunos enquanto conteúdos de aula.

Já o citado educador alemão Koellreutter propõe o que chama de Educação Musical Viva. De modo semelhante à educação sonora de Schafer e da educação enquanto formação em Adorno, o intelectual afirma que a educação musical na modernidade deve cumprir sua função social servindo à formação integral do ser humano.

O esforço por parte de todo educador musical ou de outras áreas, mas que use a Música como instrumento pedagógico, deve ser de superar as normas e critérios que basearam os programas e currículos dos conservatórios europeus do século XX e XIX calcados na repetição motora e na transmissão de conhecimentos considerados “legítimos” para execução instrumental.

A reversão desse processo tecnicista de formação, em que a criatividade e a própria linguagem sonoro-musical do indivíduo tem sido historicamente reprimida pelo ensino musical, é, portanto, o objetivo da Educação Musical Viva - abordar a Música de forma aberta e criativa visando o desenvolvimento de todas as capacidades humanas. (KOELLREUTTER, 1997, p. 39 apud BRITO, 2011, p. 43).

Considera que todo trabalho realizado com a linguagem musical deve responder às demandas do contexto social em que se dá o processo de formação integral do ser. Desta forma, a filosofia, assim como para Adorno, é assumida como uma ferramenta para a crítica e reflexão sobre a realidade social dos alunos, cuja conceitualidade deve estar associada aos interesses nacionais e regionais em detrimento do imperialismo sonoro em que vivemos.

A repressão da cultura do aluno mediante a valorização e reificação da cultura europeia traz sérias consequências para o desenvolvimento intelectual, sensível, musical e humano do indivíduo, de modo análogo ao que a Adorno delineia com maior profundidade sobre

os aspectos econômicos e sociais da formação danificada da subjetividade pelo indústria da cultura.

De forma a criar resistência a esse silenciamento musical que se hegemoniza na era industrial-tecnológica o educador aponta duas importantes ferramentas pedagógicas. A primeira é a improvisação enquanto instrumento de desenvolvimento da autonomia do educando. Como capacidade de “definir claramente os objetivos que se pretende atingir” sem abrir mão da espontaneidade e criatividade, por meio de um roteiro e trabalho baseado no experimento sonoro, no ensaio, em refazer, avaliar, ouvir e criticar a si e às obras de artes (BRITO, 2011, p. 48).

Os *modelos de improvisação* permitem trabalhar a autonomia e a consciência crítica do indivíduo por meio de jogos que por sua vez propõe a vivência e conscientização de aspectos musicais fundamentais. A razão do indivíduo, atrofiada pela desumanização cultural, deve ser expandida e tornada consciente de seus determinantes sociais e possibilidades de realização cultural.

Por meio da reflexão acerca da própria produção sonora e da dos outros, exercita-se a criação do que Koellreutter nomeia de *nova estética musical*, livre de preconceitos e estigmas do mercado para que a transformação da consciência seja considerada enriquecimento pessoal e ampliação da percepção de mundo para novas dimensões, para além de um “mero progresso” assentado no ideal clássico positivista de objetividade (BRITO, 2011, p. 49). Essa postura didática tradicional que “limita-se a transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e frequentemente repetidos” é considerada pelo autor, segundo sua orientanda Teca Alencar de Brito, um ensino pós- figurativo (BRITO, 2011, p. 37).

Brito conta que o educador alemão deriva o termo das artes plásticas onde numa pintura figurativa as formas estão representadas com limites bem circunscritos, como algo perceptivamente pré-estabelecido, ao passo que na expressão *pré-figurativa* o pintor utiliza-se de estruturas de significado abertas, delineadas e sugeridas, mas sem expressar formas reificadas. Por isso o *ensino pré-figurativo* deve pautar-se pela abertura à criação, livre de pré-conceitos estéticos e filosóficos e da sobreposição da norma sobre o conteúdo (FONSECA, 1997 apud BRITO, 2011). Como uma professora me falou uma vez, se a criança em meio a um processo criativo musical quiser que o barulho de um pingo d'água seja sonorizado como pratos quebrando, cabe ao educador ter a sensibilidade necessária para não só aceitar como também estimular o espírito criador infantil.

Finalmente, concomitantemente ao conceito de *emancipação do indivíduo* em Adorno (1995b) como desenvolvimento da autonomia e de superação da barbárie pela experiência com obras de arte mediadas por uma ação educativa-formacional crítica, Koellreutter associa o ensino pré-figurativo à *formação cidadã* do indivíduo. Afirma que da mesma forma que as sociedades democráticas tecnológicas, o ensino pré-figurativo demanda constante revisão frente à rápida transformação dos conhecimentos, técnicas e tecnologias pela indústria cultural.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou investigar e analisar as contribuições teóricas que as Ciências Sociais forneceram à constituição autônoma do campo da educação musical.

Como vimos, primeiramente, foi constatado que com base no pensamento social de base positivista o ensino de música se estruturou principalmente a partir da Igreja e de Conservatórios, o que serviu de um dos principais instrumentos de colonização portuguesa no Brasil.

Como uma estratégia de produção de cultura homogênea cristã-europeia a povos nativos de todo o globo, foi um dos principais meios do período pré-industrial de incutir tradições musicais, sons e conceitos alienígenas a sujeitos que detinham suas próprias bagagens culturais.

Desde a origem doutrinadora cristã até o apogeu enquanto projeto de educação totalitário na Era Vargas, a educação musical foi meio de inculcamento de valores culturais nacionais, patrióticos e ideológicos das mais diversas vertentes sobre as populações indígenas, africanas e de outras localidades como meio de substituição de culturas maternas por essa outra considerada “legítima”, folclorizada, que conhecemos por Adorno de tratar-se de uma expressão da semiformação.

A crítica às sociedades industriais e aos bens culturais constitui um viés central nas teorias da segunda geração de métodos ativos e são consoantes sobre a importância da articulação entre experiência estética e experiência filosófica no processo formativo-educacional em Adorno.

Schafer e Koellreutter mostram-se concordantes em grande parte com a crítica de Adorno à semiformação, à indústria cultural, à razão instrumental e à sociedade administrada. Afirmam, em conjunto, a necessidade de considerar seriamente as relações estabelecidas entre crianças e as tecnologias da comunicação e seus conteúdos culturais produzidos em série em nossos planos de aula e em nossas posturas didáticas em sala.

A reapropriação falha da proposta de Schafer de educação sonora como conscientização da paisagem sonora marcou profundamente as OCN, que trouxe descrições vagas e superficiais de atividades práticas, servindo para distorcer as ideias de grande valor que o autor propõe.

OPCN, por sua vez, traz orientações curriculares específicas para a Música após décadas de exclusão da disciplina do espaço escolar, o que é muito importante.

Entretanto, também são diversas as contradições/limitações teóricas e prático-propositivas. Incluindo apenas um texto sobre o *rap* e

*funk* nas referências bibliográficas da sessão Artes referente especificamente ao campo da Educação Musical, que é um subitem desta, e que traz um único exemplo prático de atividades que é um relato superficial de menos de uma página de várias experiências descritas, na forma itens, de um professor em uma escola particular de Minas Gerais, e que não faz qualquer referência direta aos métodos ativos ou à propostas de atividades a partir de expressões culturais da periferia.

De todo modo, o atual momento histórico aponta para um crescimento na quantidade de professores licenciados atuantes na rede básica de educação desde a fundação do curso na UDESC e de outras universidades, abrindo espaço para questões de uma Sociologia da Educação Musical por meio futuras pesquisas, incluindo as referências teórico-metodológicas apropriadas por essas professoras/es considerando a relevante carga horária dedicada às Ciências Sociais e Humanas no currículo de Licenciatura em Música.

Da mesma forma a presença de disciplinas obrigatórias como Sociologia da Educação e Etnomusicologia abrem importantes espaços de pesquisa e formação docente críticos que consideram, como Adorno, que a obra de arte autêntica e/ou total traz uma verdadeira capacidade de transformar a realidade cultural totalitária em que vivemos no sentido de preservar e desenvolver as sociabilidades coletivas necessárias à realização da obra de arte total.

Não obstante, a nós educadores musicais sem curso de licenciatura, mas atuantes em escolas públicas e particulares, por acreditar na música com uma forma melhor de fazer a vida do ser humano, cabe aprofundar e atualizar constantemente nossas concepções teóricas e metodológicas com base na reflexão crítica sobre as transformações do mundo e do nosso modo de dar aula, onde se mostra necessário aplicar com base em nosso registro sobre nossa prática docente, especialmente sobre as participações dos alunos, e incorporar as suas propostas.

As propostas de educação musical, aqui apresentadas na forma de um apêndice geral, foram apresentadas com o objetivo de analisar os aspectos teórico-práticos relacionados às mudanças nas propostas de educação musical na história global e brasileira na associação que mantiveram com a reiteração ou a crítica ao contato com a arte como forma de controle social, especialmente enquanto mercadoria através da industrial cultural e das sociedades industriais emergentes no século XX.

Como falado, ao contrário de outras nações latino-americanas como a Colômbia e o Uruguai, nas quais a instauração dos

regimes ditatoriais propuseram programas escolares de educação musical institucionalizada que não foram banidos da escola, no Brasil houve a exclusão da música e outros campos das artes enquanto campos autônomos de conhecimento com a substituição de suas disciplinas como a de Educação Musical pela de Educação Artística de caráter polivalente.

A educadora musical argentina Violeta Gainza (2000) afirma que no final do século XX o retorno das democracias na América do Sul é acompanhado de reformas autoritárias nos planos de ensino nacionais, as quais que privilegiaram os paradigmas educacionais tradicionais a partir de um modelo curricular de planificação e redução dos processos formativo-educacionais. Para ela, o preparo para a inserção do aluno como mão de obra no mercado de trabalho globalizado atropela as dimensões qualitativas da formação da subjetividade do aluno que resulta em um contexto local, pela tendência geral latino americana de elaboração dos currículos nacionais por especialistas e técnicos em educação, nunca educadores atuantes na prática na rede pública, levando a imensas contradições entre demandas reais e implementações do Estado pela falta de participação da sociedade civil nas decisões públicas de cunho educacional.

Por fim, a busca por experiências críticas e bem-sucedidas em educação, que levem a dimensão criativa e obras de arte musicais relevantes para a formação infanto-juvenil para dentro do espaço escolar, é, segundo Adorno, uma obrigação do educador musical que opta conscientemente por não servir de veículo da semiformação pela sua *práxis* docente.

Por fim, a abordagem de nossa própria atividade docente enquanto uma obra de arte passível de ser abordada enquanto experiência estética e filosófica seria uma um procedimento valioso se apropriado pelos educadores musicais, da Sociologia e outras áreas. A aproximação dos conceitos de *paisagem sonora*, *esquizofonia* e *ruído* de Schafer, assim como os de *modelos de improvisação*, *ensino pré-figurativo* e *formação integral do ser* mostraram possuir importantes paralelos com a proposta de formação educacional em meio a contextos sócio-políticos totalitários, e de forma alguma as relações possíveis se serem estabelecidas analiticamente foram esgotadas, senão introduzidas por esta pesquisa.





## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Alemanha, 1947. Disponível em: <<http://antivalor.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em junho de 2018.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Editora Paz e Terra. 1995b.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Sociologia da Música.** Editora Unesp. São Paulo, 2011 (p. 55-113 e p. 239-271)

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **A função ideológica do canto em conjunto no projeto de Villa – Lobos durante a Era Vargas:** análise a partir dos guias de *Canto Orfeônico* (1940 – 1951). Simpósio internacional Villa – Lobos – USP. p. 8-12. São Paulo, SP. 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB nº 12/2013, PROCESSO Nº: 23001.000072/2011-11.** 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 13 278 de 2 maio de 2016.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em maio de 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento:** educação musical menor. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). N. 21, março de 2009.

\_\_\_\_\_. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. 2ª edição. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 13ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CONSEPE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO Nº 29/2011/CONSEPE.** Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

CONSUNI. Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO N° 54/2004/CONSUNI**. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.  
FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade**. Revista da ABEM, n. 18, outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª Edição, São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ILARI, Beatriz. **Música, identidade e relações humanas em um país mestiço**: implicações para a educação musical na América Latina. Revista da ABEM, n. 18, outubro de 2007.

JANIBELLI, E. D'Aniballe. **A musicalização na escola**. Rio de Janeiro: Editora Lidor, 1971.

KATER, Carlos. **Por que música na escola?** Disponível em:  
<[http://www.amusicaaescola.com.br/pdf/Carlos\\_Kater.pdf](http://www.amusicaaescola.com.br/pdf/Carlos_Kater.pdf)>. Acesso em maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social**. Revista da ABEM, n. 10, março de 2004.

KOELLREUTER, Hans Joachim. **À procura de um mundo sem “vis-à-vis”**: reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental; Coordenação e tradução GANDELMAN, Salomea. São Paulo: Editora Novas Metas, 2ª edição, 1984.

\_\_\_\_\_. **Terminologia de uma nova estética da música**. Editora Movimento. Porto Alegre, 1990.

\_\_\_\_\_. **O ensino de música num mundo modificado**. In: Anais do I Simpósio Internacional de Compositores. São Bernardo do Campo, Brasil, 4/10 outubro 1977.

LANGER, S. K. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LUGON, Clovis. **A República Guarani**. Tradução CHEUYCHE, Aley. 1ª Edição. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

MANACORDA, Mário A. **A história da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônico. São Paulo: Editora Cortez e Associados, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos suas tecnologias. Volume 1. Brasília, 2006.

MORILA, Ailton Pereira. **Métodos pioneiros de ensino musical no Brasil:** críticas, lutas e rivalidades. Belos Horizonte, MG. Per musi. Editado por Fausto Borém, Eduardo Rosse e Débora Borburema, UFMG. n.34, p. 1-34. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos Penesb. 2004.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. **O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional.** Simpósio Internacional Villa-Lobos –USP. p. 1-6. São Paulo, SP. 2009.

PEIRCE, C. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PETRY, Franciele Bete. **Experiência e formação em Theodor W. Adorno.** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455 - 488, jan./jun. 2015.

SANTANA, Icarai Daiane. **Formação em Adorno e Horkheimer.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTAELLA, L. **A percepção:** uma teoria semiótica. 2ª edição. São Paulo: Experimento, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** 2ª edição, São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **A afinação do mundo:** uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. 2ª edição, São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SONDRÉ, Lílian Abreu. **Música africana na sala de aula:** cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Editora Duna Dueta, 2010.

TINHORÃO, José Ramos. **As origens da canção urbana.** São Paulo, Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os sons que vêm da rua.** 3ª edição, São Paulo: Editora 34, 2013.

WISNIK, J. M. **Getúlio da Paixão Cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo).** In: SQUEFF, E; WISNIK, J. M. **O nacional e o popular na cultura brasileira: música.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: uma outra história da música.** 2ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.